

VERIFICARE, MISURARE, VALUTARE L'ITALIANO DI STRANIERI. IL CASO DELLA CILS

SABRINA MACHETTI*

ABSTRACT: Il contributo analizza le caratteristiche e il ruolo giocato dalla CILS, la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena, nella diffusione della lingua e cultura italiana entro lo spazio linguistico italiano globale. Della CILS vengono esaminate le questioni relative dell'impatto individuale, formativo e più generalmente sociale, riflettendo sul suo possibile effetto nella formazione di una cultura della valutazione dell'italiano a stranieri.

PAROLE CHIAVE: spazio linguistico italiano globale; certificazione; impatto; cultura della valutazione linguistica

RESUMO: *O trabalho apresentado analisa a natureza e o papel desempenhado pela CILS, Certificação de italiano como língua estrangeira da Università per Stranieri di Siena, na difusão da língua e da cultura italiana no espaço linguístico italiano global. A CILS examina questões relacionadas com o impacto pessoal, formativo e de âmbito social mais geral, refletindo sobre seus possíveis efeitos na formação de uma cultura de avaliação do italiano para estrangeiros.*

PALAVRAS-CHAVE: *espaço linguístico italiano global; certificado; impacto; cultura de avaliação linguística*

ABSTRACT: *The paper analyzes the characteristics and the role played by the CILS, Certification of Italian as a Foreign Language of the Università per Stranieri di Siena in the diffusion of Italian language and culture within the global linguistic space of Italian language. The paper analyzes the individual and social impact of the CILS Certification, also relating to the impact in the educational context and in a culture of evaluation and assessment.*

KEYWORDS: *global linguistic space of Italian language; certification; impact; culture of evaluation and assessment*

* Università per Stranieri di Siena (Italia) – machetti@unistrasi.it



1. Introduzione

Nelle scienze linguistiche, le caratteristiche e le dinamiche della diffusione di una lingua fra gli stranieri rappresentano un fenomeno che nel tempo è stato analizzato da più prospettive e attraverso il riferimento a diversi modelli e ai relativi strumenti di indagine: linguistica, sociolinguistica, linguistica del contatto, glottodidattica e così via.

Questo è accaduto ed accade anche alle caratteristiche e alle dinamiche dell’italiano diffuso fra gli stranieri, oggetto di indagine di ricerche che sin dai primi anni Ottanta del secolo scorso si sono andate a collocare entro le scienze del linguaggio, attente anche ad analizzare le diverse dimensioni del fenomeno nel suo evolversi nel tempo e nei cambiamenti legati al contatto con altre lingue e culture (VEDOVELLI 2002; BARNI, 2000; BARNI; VEDOVELLI, 2009).

In questo contributo proponiamo una riflessione che mira a leggere le dinamiche della diffusione dell’italiano fra gli stranieri in relazione alla valutazione di questa lingua, dentro e fuori i confini italiani. L’idea che l’italiano si muova e si ricreï entro uno spazio linguistico non limitato al territorio di una nazione, ma abbia nel tempo assunto una dimensione globale (VEDOVELLI, 2011), definisce anche le coordinate di una riflessione sulla valutazione e sugli strumenti con cui essa si attua per l’italiano degli stranieri e ci obbliga a riflettere, tra le altre

cose, sulle condizioni di possibilità di una cultura della valutazione linguistica (BARNI, 2010) in relazione alla nostra lingua e cultura.

Il contributo qui presentato riflette in particolare sul ruolo giocato da questo punto di vista dalle certificazioni di competenza linguistica, dunque da quegli strumenti che mirano a verificare, misurare e valutare la competenza linguistico-comunicativa di un apprendente ad un determinato stadio del relativo sviluppo, progettati e somministrati da un ente terzo, del tutto indipendente da chi eroga formazione.

L'attenzione è rivolta alla certificazione CILS, Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena, di cui verranno illustrate le caratteristiche e analizzate alcune questioni legate all'impatto che tale strumento ha avuto per la diffusione della lingua e della cultura italiana fra gli stranieri.

2. Che cos'è una certificazione linguistica

Una certificazione linguistica è uno strumento di misurazione e valutazione, in una data lingua straniera, della competenza linguistico-comunicativa, ossia di quell'insieme di conoscenze e abilità che permettono ad un individuo di agire linguisticamente con diversi gradi di autonomia e in diversi contesti della comunicazione.

La misurazione equivale ad un processo il cui obiettivo è descrivere nel modo più adeguato possibile i tratti della competenza linguistico-comunicativa nelle diverse abilità di cui essa si compone. Gli strumenti della misurazione sono i test, consistenti in insiemi di prove di vario tipo, e la misurazione si esprime prevalentemente in un punteggio.

La valutazione consiste invece nell'espressione di un giudizio sulla base della misurazione svolta e viene operata mettendo in corrispondenza i risultati ottenuti con i compiti comunicativi che un dato individuo dovrà svolgere nei contesti di comunicazione. La valutazione si può esprimere in un giudizio globale o in un punteggio complessivo.

Certificare vuol dire dunque misurare in modo valido e affidabile la competenza linguistica di uno straniero in termini di livelli ed esprimere il risultato di questa misurazione in una valutazione che indichi il grado di spendibilità sociale della sua competenza linguistica (per il concetto di validità ed affidabilità si rimanda a McNAMARA, 2000). Come già si diceva, a certificare è un ente del tutto indipendente da chi offre la formazione, da chi riceve la formazione e da chi richiede la verifica delle competenze in lingua straniera.

Per quanto riguarda l'italiano, le certificazioni di competenza linguistica sono quattro: la Certificazione *CILS* dell'Università per Stranieri di Siena, la Certificazione *CELI* dell'Università

per Stranieri di Perugia, la Certificazione *CERT.IT* dell’Università degli Studi Roma Tre, la Certificazione *PLIDA* della Società Dante Alighieri.

Ciascuna delle quattro certificazioni fonda e giustifica le proprie scelte in riferimento al modello proposto dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER, 2002), quello che ad oggi rimane il più importante documento di politica linguistica europea, indirizzato a coloro che a vario titolo – studenti, insegnanti, valutatori, costruttori di materiali didattici ecc. – lavorano nell’ambito dell’apprendimento, insegnamento e valutazione delle lingue straniere. Il modello del QCER viene seguito dalle Certificazioni in relazione all’oggetto della valutazione, al numero di livelli, all’importanza del contesto e del tipo di pubblico. Pur in presenza di un riferimento comune

la pluralità delle Certificazioni italiane, con le loro differenti specificità e i rispettivi riferimenti in termini di modelli teorico-metodologici, rappresenta un elemento di forza e non di debolezza per la diffusione della lingua italiana nel mondo. Infatti, consente alla nostra lingua di collocarsi nel mercato globale delle lingue in una posizione forte perché attrae pubblici differenziati per caratteristiche e motivazioni in maniera ben maggiore di quanto non potrebbe succedere se esistesse una sola Certificazione. La pluralità degli Enti Certificatori (così come quella dei soggetti impegnati nella formazione linguistica) rappresenta una strategia valida per creare una banda larga di opportunità di contatto degli stranieri con la nostra lingua-cultura. Ugualmente, la pluralità delle Certificazioni dell’italiano lingua straniera sostiene una possibile politica linguistica ‘a geometria variabile’, capace di adattarsi alle diverse realtà mondiali dove è presente la richiesta e l’offerta di lingua italiana (VEDOVELLI et al., 2009, p. 21).

3. La Certificazione CILS. Caratteristiche e dati

La Certificazione CILS, nata nel 1993, è articolata in sei livelli che corrispondono a gradi di competenza progressivamente più ampi e a diversi contesti sociali di uso della lingua (BARNI et al. , 2009).

Il livello A1 è quello di avvio del processo di apprendimento dell’italiano. Verifica la capacità di comprendere brevi testi e di utilizzare espressioni di uso quotidiano. L’apprendente è in grado di presentare se stesso, fare domande e rispondere su argomenti personali, di interagire in modo semplice.

Il livello A2 attesta una competenza iniziale, in via di formazione, non del tutto autonoma dal punto di vista comunicativo. L'apprendente comprende frasi ed espressioni usate frequentemente in ambiti di immediata rilevanza. È in grado di comunicare in scambi semplici su argomenti familiari e comuni.

I livelli CILS A1 e CILS A2 sono destinati ad apprendenti con competenze iniziali in italiano. In questa fase il processo di apprendimento è fortemente influenzato da fattori interni ed esterni, come ad esempio l'età, il contesto, la motivazione. Per questo, dal 2001 sono stati elaborati diversi moduli certificatori per diverse tipologie di pubblico che hanno una struttura e un formato simili, ma sono diversi per contesti comunicativi, tipi e generi testuali, contenuti. Sono i seguenti: A1 Integrazione in Italia, A1 adulti, A1 bambini (8-11 anni), A1 adolescenti (12-16 anni), A2 Integrazione in Italia, A2 adulti, A2 bambini (8-11 anni), A2 adolescenti (12-16 anni).

La funzione della CILS per questi livelli varia a seconda del tipo di pubblico a cui è rivolta: in generale, la CILS A1 e la CILS A2 rappresentano uno strumento utile per sostenere e rafforzare la motivazione dei candidati più giovani e un valido strumento per gli insegnanti che in questo modo vedono verificato lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di tali candidati, oltre ad essere uno strumento per vedere riconosciuto lo sforzo di apprendimento della lingua italiana. Per gli adulti, i livelli A1 e A2 dimostrano il possesso di una competenza minima, ma utile alla gestione dell'interazione quotidiana, in ambiente di lavoro o nei contesti della formazione linguistica.

Il Livello CILS UNO-B1 attesta la competenza dell'apprendente autonomo. Verifica le capacità comunicative necessarie per usare la lingua italiana con autonomia e in modo adeguato nelle situazioni più frequenti della vita quotidiana. L'apprendente con questo livello di competenza è in grado di affrontare un viaggio e un soggiorno in Italia, di comunicare in italiano nelle situazioni di tutti i giorni (in forma sia scritta sia orale), di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari, di leggere i testi più diffusi ed utili a fini comunicativi. È il livello adeguato per diverse figure di personale che operano presso strutture italiane all'estero: autisti, commessi, personale ausiliario anche presso le Camere di Commercio, tecnici dell'area funzionale e anche per poter svolgere un corso di formazione professionale, ad esempio, per assistenti familiari. Per quanto riguarda i contesti di lavoro in Italia, è il livello che consente autonomia in funzioni professionali semplici.

Il Livello B1 adolescenti attesta la competenza dell'apprendente autonomo ed è destinato a ragazzi di età compresa tra i 12 e i 16 anni. Verifica le capacità comunicative necessarie

per usare la lingua italiana con autonomia e in modo adeguato nelle situazioni più frequenti della vita quotidiana, con particolare riferimento all’ambito formativo. I ragazzi in possesso di questo livello di competenza sono in grado di affrontare un viaggio e un soggiorno di studio in Italia, di comunicare in italiano nelle situazioni di tutti i giorni (in forma sia scritta sia orale), di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari, di leggere i testi più diffusi ed utili a fini comunicativi.

Il Livello CILS DUE-B2 attesta la piena autonomia della competenza comunicativa in italiano. Il candidato a questo livello è in grado di comunicare efficacemente durante un soggiorno in Italia per motivi di studio e per motivi di lavoro. È il livello minimo di competenza per l’accesso al sistema universitario italiano, per realizzare un ciclo di studi entro un progetto di mobilità breve di studenti ma anche di docenti e ricercatori, per fruire di borse di studio concesse dallo Stato italiano e per svolgere un periodo di tirocinio. È il livello adeguato per diverse figure che operano presso strutture italiane: ad esempio, collaboratori amministrativo-contabili, archivisti, addetti alla documentazione, assistenti sociali e personale medico. È, inoltre, il livello adeguato per svolgere corsi di formazione per mediatore linguistico culturale nelle classi di scuola di base con figli di immigrati stranieri e quello ottimale per gli immigrati stranieri in Italia che partecipano ai corsi per il conseguimento del diploma di scuola media.

Il Livello CILS TRE-C1 è il livello della padronanza nella competenza in italiano: prevede un ampliamento dell’area degli usi linguistici e dei contesti di comunicazione. Permette di comunicare non solo in situazioni tipiche della vita quotidiana, ma anche nei rapporti formali per scopi sociali, accademici e professionali. Chi possiede questo livello è in grado di interagire oralmente e per scritto con enti pubblici, aziende ecc. È il livello adeguato per diverse figure di personale che operano presso strutture italiane: funzionari scolastici di nazionalità straniera, funzionari che operano presso le Istituzioni europee e presso alcuni settori dell’Amministrazione italiana, docenti e personale docente supplente in scuole italiane o legalmente riconosciute che impartiscono l’insegnamento in lingua straniera, assistenti legali, responsabili amministrativi e contabili, specialisti presso Camere di Commercio. È il livello adeguato per frequentare una scuola di specializzazione o un corso di perfezionamento.

Il Livello CILS QUATTRO-C2 è quello della piena padronanza della competenza in italiano: prevede un ulteriore ampliamento degli usi linguistici rispetto al livello CILS TRE-C1 e la reale capacità del candidato di dominare una vasta gamma di situazioni comunicative, tutte le situazioni informali e formali di comunicazione, così come quelle professionali. Il candidato deve

dimostrare un'ottima padronanza della lingua italiana, anche se non completamente equiparabile a quella di un parlante nativo. È il livello che deve possedere uno straniero che voglia insegnare la lingua italiana, essendo il livello ottimale per docenti e personale supplente che insegna all'estero nelle scuole italiane statali o legalmente riconosciute con insegnamento impartito in lingua italiana. È il livello ottimale per docenti di lingua e cultura italiana, per interpreti e traduttori presso la rete diplomatico-consolare. Per quanto riguarda l'ambito della formazione è il livello ottimale per chi frequenta corsi di diploma o di laurea per insegnanti di italiano a stranieri, un corso di perfezionamento o una scuola di specializzazione su tematiche legate all'insegnamento dell'italiano a stranieri.

Ogni livello CILS è autonomo e completo: la certificazione di ogni livello dichiara un grado di competenza comunicativa adeguato a specifici contesti sociali. Ogni esame CILS propone situazioni di vita reale per valutare la capacità del candidato di comunicare al loro interno e copre cinque abilità linguistiche: ascolto, lettura, scrittura, parlato, usi della lingua. Gli esami di Livello A1 e A2 Integrazione in Italia comprendono prove di ascolto, lettura, scrittura, parlato.

Nella CILS un ruolo centrale hanno i testi, considerati come unità minima di comunicazione e attualizzazione della competenza:

La scelta dei testi su cui costruire le prove è un'operazione di primaria importanza, considerato che la capacità di gestione di un testo, dal punto di vista ricettivo, produttivo e di riflessione sulla lingua, è l'oggetto in base al quale si misura e valuta la competenza linguistico comunicativa di un candidato. Il testo, così come la prova su di esso costruita, assume quindi la funzione di mediatore fra la competenza del candidato e il giudizio del valutatore. Per questo motivo, l'individuazione di criteri scientificamente fondati per l'individuazione e la selezione di testi rappresenta una delle elaborazioni fondamentali e innovative della proposta del sistema di certificazione CILS (VEDOVELLI et al., 2009, p. 47).

La gamma dei tipi e dei generi testuali entro i quali è effettuata la selezione dei concreti testi utilizzati per le prove CILS è molto ampia e comunque tale da garantire che per ogni livello CILS sia possibile individuare testi adeguati sia al profilo di competenza sia agli obiettivi propri di una misurazione e valutazione valida ed affidabile.

Per quanto riguarda i tipi di prove, la CILS propone prove a carattere oggettivo, a carattere semiaperto e a carattere aperto o soggettivo. In questo modo i candidati hanno la possibilità di mostrare la propria competenza linguistico-comunicativa attraverso prestazioni differenziate. Ogni esame CILS comprende 2 o 3 prove di ascolto, 3 o 4 prove di lettura, 3 o 4 prove di analisi delle strutture della comunicazione (ove previste), 2 prove di scrittura e 2 prove di parlato.

I tipi di prove oggettive utilizzate sono i seguenti:

- per il test di “Comprensione dell’Ascolto”: scelta multipla, individuazione di informazioni, completamento di un testo, dettato cloze, dettato;
- per il test di “Comprensione della Lettura”: scelta multipla, individuazione di informazioni, abbinamento, ricostruzione di un testo;
- per il test di “Analisi delle strutture di comunicazione”: scelta multipla.

I tipi di prove semiaperte sono i seguenti:

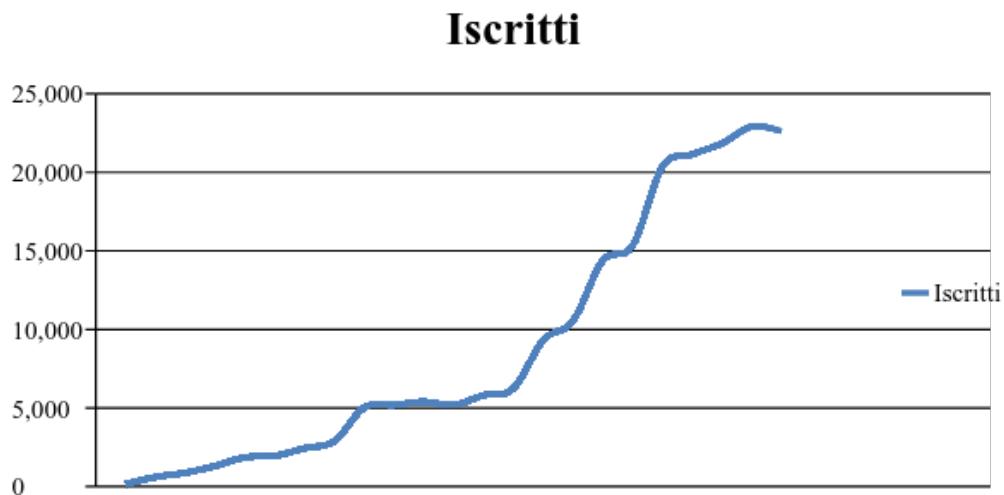
- per il test di “Analisi delle strutture di comunicazione”: cloze, completamento di un testo, trasformazione di un breve testo;
- per il test di “Produzione scritta”: scrittura di un testo su una traccia precisa.

I tipi di prove aperte sono i seguenti:

- per il test di “Produzione scritta”: scrittura di un testo libera;
- per il test di “Produzione orale”: dialogo con l’esaminatore, monologo.

La certificazione CILS ha assistito nel tempo ad una crescita esponenziale dei propri candidati. Il grafico 1 mostra l’andamento di tale crescita, riportando i dati relativi ai candidati CILS dal 1993 al 2015, in Italia e nel mondo.

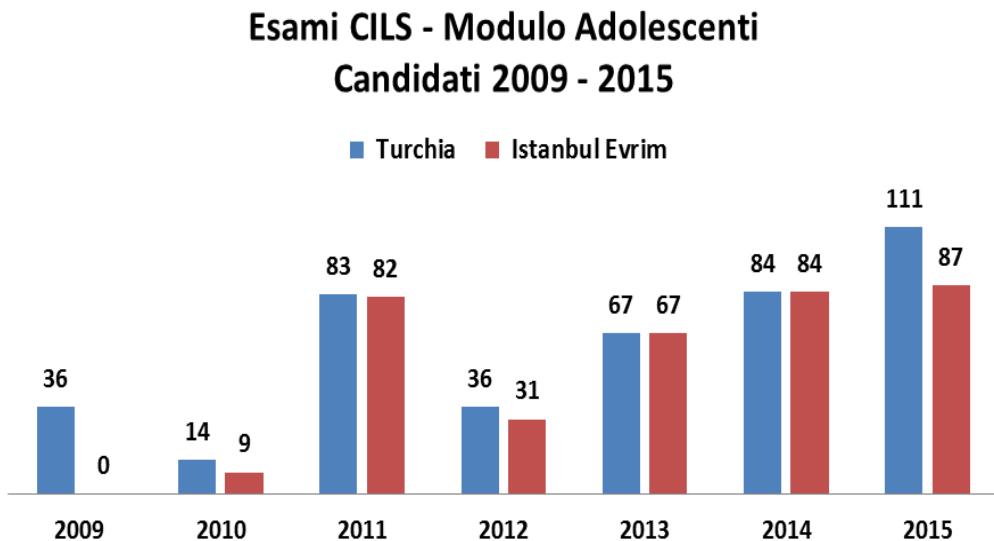
Grafico 1 – Andamento candidati CILS in Italia e nel mondo (1993-2015)



Tale crescita è interpretabile da più punti di vista, che ci permettono di valutarne non solo la portata quantitativa, ma anche lo straordinario cambiamento legato alla diversificazione dei pubblici e dei loro bisogni linguistico comunicativi. In particolare, il numero dei candidati all'esame CILS ha registrato un sensibile aumento con l'introduzione, a partire dal 2001, di moduli certificatori diversificati per i Livelli A1 e A2, uno dei quali destinato a soddisfare quanto richiesto dal Decreto Ministeriale 4 giugno 2010, che stabilisce il possesso di un livello di competenza in italiano A2 come requisito per l'ottenimento del permesso di lungo soggiorno per i cittadini non comunitari.

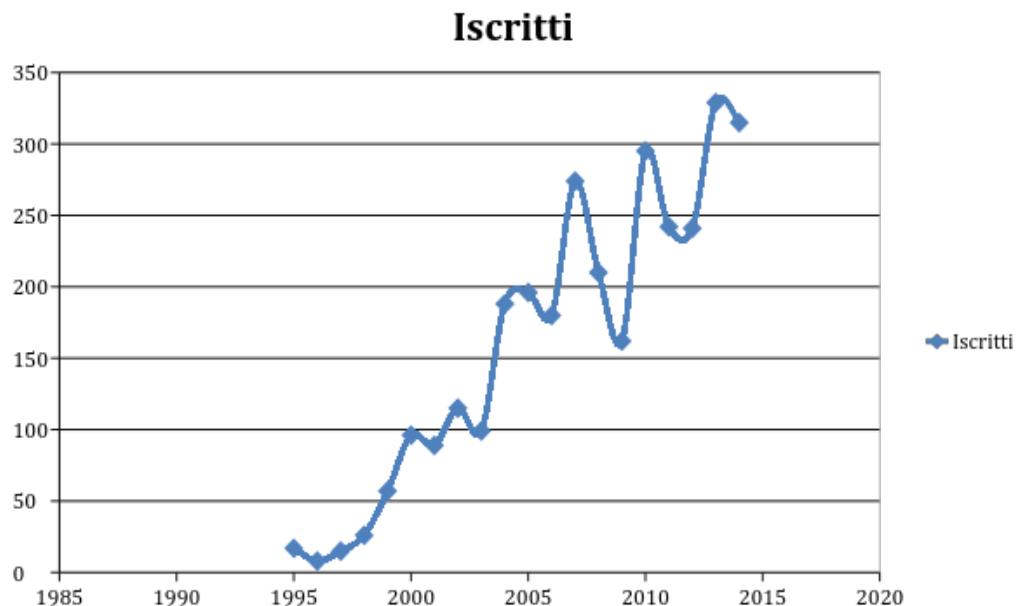
Negli anni, sensibile è stato anche l'aumento dei candidati che hanno avuto accesso al Livello A2 e al Livello UNO-B1 adolescenti, candidati provenienti da diversi licei stranieri (di paesi come la Francia, la Germania o la Turchia) in cui l'italiano è proposto come seconda o terza lingua straniera. Analizzando, a mo' di esempio, i dati relativi alla Turchia e ad una delle scuole in cui viene offerta la CILS, la scuola EVRIM (dati riportati nel grafico 2), la crescita è significativa e l'impatto, come vedremo successivamente, molto positivo.

Grafico 2 – Andamento candidati CILS Turchia / scuola EVRIM (2009-2015)



I dati relativi agli esami erogati in Brasile dal 1995 al 2014 evidenziano lo stesso andamento in crescita, seppur con una maggiore discontinuità. Tale discontinuità si ipotizza essere collegata sia alla particolare situazione economica e politica di questo Paese sia alle modalità di erogazione degli esami CILS sul territorio. Gli esami CILS sono infatti prevalentemente gestiti attraverso gli Istituti Italiani di Cultura di Rio de Janeiro e San Paolo che, pur svolgendo un lavoro consistente ai fini della loro diffusione, non possono essere in grado di garantire quella capillarità che certo sarebbe determinante ai fini della stabilità ed anche della crescita del numero dei candidati. Tuttavia, come evidenziato nel grafico 3, dai 17 candidati del 1995 si passa in Brasile, nel 2014, a 315 candidati.

Grafico 3 - Andamento candidati CILS Brasile (1993-2015)



4. L'impatto della certificazione CILS

I dati illustrati mostrano a nostro avviso in maniera chiara quanto l'uso di una certificazione possa creare un impatto positivo, non solo di tipo quantitativo, ma anche in termini di effetti misurabili sia a livello individuale che collettivo, nel processo formativo e più in generale nell'inserimento sociale e lavorativo dei soggetti che accedono alla certificazione. Le certificazioni di competenza linguistica, seppur per definizione autonome dal processo di apprendimento, formale e non, eventualmente seguito dal candidato, e finalizzate a fotografare lo stato della competenza di cui il candidato stesso è in possesso, misurato ad un determinato stadio del suo sviluppo, possiedono infatti forti legami con le questioni di impatto.

La nozione di impatto cui facciamo riferimento è quella di un processo che riguarda sia l'individuo che il sistema educativo e la società in cui ciascun individuo agisce linguisticamente e che ha a che fare con gli effetti e le conseguenze che un test può avere ad entrambi i livelli

(SAVILLE, 2012). Si tratta di una nozione che riprende ed amplia quella di *washback* (ALDERSON; WALL, 1993), ossia di effetto retroattivo di un test, e che ha a che fare con le questioni della sua giustizia ed eticità.

Andando ad analizzare il caso della CILS, i dati a nostra disposizione sembrano confermare nel tempo un impatto decisamente positivo legato alla diffusione e, soprattutto, alle conseguenze che tale certificazione è stata e continua ad essere in grado di generare nei relativi utenti e nei contesti in cui essi agiscono linguisticamente. Analizziamo di seguito, a scopo esemplificativo, i risultati di alcune recenti ricerche che testimoniano tale fenomeno.

Una ricerca condotta in alcune classi della scuola primaria italiana (BARNI et al., 2016) analizza gli effetti che l'uso degli esami CILS, sia con bambini italiani che con bambini stranieri, crea in ambito formativo. La diversità nelle rispettive *performances* è minima: in particolare, gli alunni nati e cresciuti in Italia da genitori stranieri, alunni che mantengono vivo a casa l'utilizzo della lingua d'origine dei genitori, non evidenziano risultati molto diversi rispetto a quelli degli alunni italiani.

Una seconda ricerca condotta a partire dal 2010 in stretta collaborazione con la scuola EVRIM di Istanbul (AMADORI et al., 2016) evidenzia risultati altrettanto positivi legati all'uso della certificazione CILS in contesto formativo: gradimento da parte di docenti e studenti; rinforzo e sostegno della motivazione; forte legame tra i risultati della valutazione scolastica e quella derivante dagli esami CILS, esami CILS che nelle singole abilità evidenziano le caratteristiche di una competenza che si sviluppa in maniera non armonica a causa delle caratteristiche dell'offerta didattica turca (ad esempio, scarsa attenzione allo sviluppo dell'abilità di scrittura).

La certificazione CILS sembrerebbe avere un impatto altrettanto positivo in relazione alla spinta che ha offerto e continua ad offrire alla formazione dei formatori e dei docenti coinvolti nella didattica dell'italiano a stranieri. Si tratta di soggetti che, dopo aver familiarizzato con la somministrazione degli esami CILS (attraverso i corsi somministratori CILS organizzati in presenza a Siena, presso le Sedi che ne fanno richiesta o anche in modalità videoconferenza), in molti casi richiedono un approfondimento della formazione sui temi della valutazione linguistica. I corsi per Somministratori CILS erogati nel 2015 dal Centro CILS (tabella 1) non solo sono cresciuti rispetto al 2014, ma hanno generato un interesse in coloro che vi hanno partecipato, tale da richiedere l'accesso a nuovi percorsi di formazione.

Tabella 1 – Corsi per Somministratori CILS (2015)

| CORSI c/o UNISTRASI | NUMERO PARTECIPANTI |
|----------------------------------|---------------------|
| 12 marzo 2015 – primo livello | 49 |
| 13 marzo 2015 – secondo livello | 48 |
| 14 maggio 2015 – primo livello | 68 |
| 15 maggio 2015 – secondo livello | 63 |
| 12 e 13 novembre 2015 | 54 |
| TOTALE | 282 |

| CORSI c/o SEDI CILS IN ITALIA | NUMERO PARTECIPANTI |
|-------------------------------|---------------------|
| Bolzano AZB 20-21 marzo 2015 | 11 |
| Aosta CTP 16-17 aprile 2015 | 9 |
| Potenza Apof-II | 24 |
| TOTALE | 44 |

| CORSI c/o SEDI CILS all'ESTERO | NUMERO PARTECIPANTI |
|--|---------------------|
| Teheran, aprile 2015 Ambasciata d'Italia – Scuola P. Della Valle | 40 |
| Pechino – (BFSU) – 1 e 2 giugno 2015 | 16 |
| Pechino (BFSU) – 23 ottobre 2015 | 24 |
| TOTALE | 80 |

5. Conclusioni

Se, negli anni, l'impatto della certificazione CILS non può che essere considerato positivo, concludiamo questo contributo chiedendoci se, ed eventualmente come, tale impatto possa essere amplificato e consolidato nel tempo, anche e soprattutto nell'ottica della formazione di una cultura della valutazione linguistica. La risposta, a nostro avviso, può essere ricercata riflettendo su quanto proposto dall'*European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)* nelle proprie Linee Guida (v. Allegato 1)¹.

Le Linee Guida, articolate in una serie di domande, offrono infatti degli importanti suggerimenti per incentivare la buone pratiche nel *testing* e nella valutazione linguistica e forniscono utilissime indicazioni in relazione a quello che, in tutti i paesi europei, dovrebbe contribuire alla formazione e allo sviluppo di una cultura della valutazione linguistica. Tali Linee Guida sono elaborate nel rispetto dei principi di trasparenza, responsabilità e qualità adeguati

1 EALTA, Linee Guida EALTA per incentivare le buone pratiche nel testing e nella valutazione linguistica, www.ealta.eu.org.

agli specifici contesti in cui si svolgono il *testing* e la valutazione linguistica e sono rivolte a tre diverse tipologie di pubblico: coloro che si occupano (a) della formazione dei docenti nel *testing* e nella valutazione; (b) del *testing* e della valutazione degli apprendimenti; (c) della realizzazione di test in centri o enti nazionali o istituzionali.

Per tutte queste tipologie di pubblico valgono i seguenti principi generali: rispetto nei confronti degli studenti/candidati, responsabilità, imparzialità, affidabilità, validità e collaborazione tra i soggetti coinvolti.

Secondo le Linee Guida, coloro che si occupano della formazione dei docenti dovrebbero sempre avere un quadro chiaro ed aggiornato del pubblico di riferimento: se i docenti siano o meno in possesso di una formazione specifica in questo settore, se conoscano e sappiano dunque gestire i concetti base della valutazione, se siano o meno coinvolti in ciascuna delle fasi del processo valutativo, se ci sia o meno attenzione al monitoraggio continuo delle competenze da essi acquisite. Più in generale, i formatori dovrebbero avere il compito di incrementare, attraverso le diverse proposte di formazione, la sensibilità dei docenti sugli scopi della valutazione e sulle sue specifiche, sulle relative procedure e sulle conseguenze, con una particolare attenzione alla questione dell’impatto, individuale e sociale, che la valutazione porta con sé.

Non molto diversi, ancora secondo le Linee Guida, dovrebbero essere gli obiettivi di coloro che si occupano di valutazione in qualità di centri o enti nazionali ed istituzionali: attenzione agli scopi e alle specifiche dei test, alla loro progettazione come alla scrittura degli item, al controllo della qualità e all’analisi del test, al momento della sua somministrazione, alla sua eventuale revisione, alle ricadute, alla correlazione, non solo dichiarata, con i livelli del QCER.

Ciascuno dei punti messi in evidenza dalle domande delle Linee Guida richiede una risposta legata al lavoro degli studenti, degli insegnanti, dei valutatori, e di tutti coloro che si occupano, in Italia e nel mondo, di lingua e cultura italiana. Di certo, una tale risposta ha bisogno della continuazione e dell’ampliamento delle ricerche già svolte oltre che dell’apertura di nuove, senza le quali le riflessioni sulla valutazione linguistica saranno destinate a rimanere deboli, oltre che irrimediabilmente circoscritte entro i confini di un’aula universitaria.

Riferimenti bibliografici

- ALDERSON C.; WALL D., Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), 1993, pp. 115-129.
AMADORI G.; BAGNA C.; MACHETTI S.; MASILLO P., *Le competenze in lingua italiana degli adolescenti turchi: esiti dell’apprendimento e spendibilità dei livelli raggiunti*, I Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica, Istanbul, 2016.

- BARNI M., "La verifica e la valutazione". In DE MARCO, A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Roma: Carocci, 2000, pp. 155-174.
- BARNI M., "Etica e politica della valutazione". In LUGARINI, E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano: Franco Angeli, 2010, pp. 86-99.
- BARNI M.; VEDOVELLI M., *L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità. In Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*, Perugia: Guerra Edizioni, 2009, pp. 29-47.
- BARNI M.; BANDINI A.; SPRUGNOLI L.; LUCARELLI S.; SCAGLIOSO A.M.; STRAMBI B.; FUSI C.; ARRUFFOLI A. M., *Linee Guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera. Università per Stranieri di Siena*, Perugia: Guerra Edizioni, 2009.
- BARNI M.; BAGNA C.; MACHETTI S.; MASILLO P.; *Rethinking the test features: impact research within an Italian examination for young learners*, paper presented at GURT Conference, Washington, 2016.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione (QCER)*. Trad. F. Quartapelle e D. Bertocchi. Milano: RCS Scuola/Firenze: La Nuova Italia, 2002.
- McNAMARA T., *Language Testing*, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- SAVILLE N., Applying a model for investigating the impact of language assessment within educational contexts: The Cambridge ESOL approach. *Research Notes*, Issue 50, 2012, pp. 4-7.
- VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci, 2002.
- VEDOVELLI M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma: Carocci, 2011.
- VEDOVELLI M.; BARNI M.; BAGNA C.; MACHETTI S., *Vademecum. Le certificazioni di competenza linguistica in italiano come lingua straniera*, FAPI, 2009. Disponível em: <http://old.cgi.it/Archivio/formazione-ricerca/Formazione%20permanente/All.5%20Certif.Italiano%20per%20stranieri%2021%2007%2009.pdf> (ultimo accesso: giugno 2016).

Recebido em 06/06/2016

Aprovado em 20/09/2016

Allegato 1

Linee guida EALTA per incentivare le buone pratiche nel testing e nella valutazione linguistica

Il Comitato Esecutivo EALTA ha affidato ad un gruppo di lavoro l’incarico di redigere una versione riveduta e corretta del Codice di buone pratiche (Code of Practice) la cui prima stesura risale al progetto ENLTA. Il gruppo di lavoro aveva il compito di elaborare un codice di buone pratiche o un insieme di linee guida per incentivare le buone pratiche nel testing e nella valutazione, come prevedono la missione e gli obiettivi dell’EALTA.

Compito istituzionale dell’EALTA è il seguente:

Scopo dell’EALTA è promuovere la conoscenza dei principi teorici del testing e della valutazione linguistica, nonché il miglioramento e la condivisione delle pratiche del testing e della valutazione in Europa.

Per la stesura delle linee guida il gruppo di lavoro ha adottato i seguenti principi:

- L’Europa è un continente multilingue, ed uno dei suoi valori fondanti è la diversità di lingue, culture e tradizioni. Il pluralismo dei sistemi educativi, delle pratiche tradizionali di valutazione e del valore ad essa attribuito costituisce parte di questa diversità.
- Di conseguenza, i membri dell’EALTA si impegnano a rispettare i principi di trasparenza, responsabilità e qualità adeguati agli specifici contesti in cui si svolge la loro attività professionale nel campo del testing e della valutazione linguistica.
- Nel perseguire la sua politica di coinvolgimento e partecipazione, l’EALTA si propone di rispondere ai bisogni di un vasto numero di membri. Le linee guida per le buone pratiche nel testing e nella valutazione sono quindi rivolte in primo luogo a tre diverse tipologie di pubblico: coloro che si occupano (a) della formazione dei docenti nel testing e nella valutazione, (b) del testing e della valutazione degli apprendimenti (c) della realizzazione di test in centri o enti nazionali o istituzionali.
- Per tutti queste tipologie di pubblico valgono i seguenti principi generali: rispetto per gli studenti/candidati, responsabilità, imparzialità, affidabilità, validità e collaborazione tra i soggetti coinvolti. Questi principi generali sono stati stilati in appositi codici di

buone pratiche, la cui consultazione è vivamente consigliata ai membri EALTA al fine di incrementare la professionalità e qualità del loro lavoro.

Si consiglia di consultare i seguenti link:

- <http://www.iltaronline.com/code.pdf>
- http://www.alte.org/quality_assurance/index.cfm
- <http://www.qca.org.uk/15990.html>
- <http://www.apa.org/science/standards.html>
- <http://www.apa.org/science/FinalCode.pdf>

Le Linee Guida per le buone pratiche nel testing e nella valutazione linguistica elaborate dall'EALTA sono le seguenti:

A. Considerazioni per la formazione dei docenti (che si stanno formando e già in servizio) nel campo del testing e della valutazione

I membri dell'EALTA impegnati nella formazione dei docenti nell'ambito del testing e della valutazione devono tenere essi stessi sempre presenti e invitare tutti i soggetti coinvolti (docenti in servizio e in formazione, elaboratori di curricula) a porsi le seguenti domande:

1. Quale peso ha la formazione specifica per i docenti che si stanno formando nel campo della valutazione?
2. Quale è il livello di consapevolezza dei docenti della gamma di procedure di valutazione che potrebbero essere da loro utilizzate nel presente o nel futuro?
3. Quale è il peso dei principi del testing e della valutazione (validità, affidabilità, chiarezza, ricaduta e impatto) nel contesto di formazione?
4. Qual è il rapporto tra la teoria e la pratica nella formazione?
5. In quale misura i soggetti in formazione sono coinvolti nella elaborazione, nella sperimentazione e nella verifica delle procedure di valutazione?
6. In quale misura i soggetti in formazione sono coinvolti nelle attività di correzione e valutazione delle prestazioni degli studenti?
7. Quanta attenzione viene riservata alle procedure di analisi dei risultati della valutazione?
8. In quale misura il punto di vista dei soggetti in formazione riguardo all'appropriatezza e all'accuratezza delle procedure di valutazione è tenuto in considerazione?
9. In quale misura le procedure di valutazione utilizzate per valutare i soggetti in formazione sono conformi ai principi loro insegnati?

B. Considerazioni per il testing e la valutazione degli apprendimenti

I membri EALTA impegnati nel testing e nella valutazione degli apprendimenti devono tenere loro stessi sempre presenti e invitare tutti i soggetti coinvolti (in particolare alunni/studenti e per quanto possibile anche i genitori) a porsi le seguenti domande:

I. SCOPI DELLA VALUTAZIONE E SUE SPECIFICHE

1. Per quale scopo o per quali scopi è messa in atto la valutazione?
2. In quale misura lo scopo della valutazione è collegato al curriculum?
3. Sono state redatte le specifiche dei test?
4. Qual è il grado di copertura del test rispetto al curriculum?
5. In quale misura gli scopi della valutazione e le specifiche del test vengono esplicitati e discussi?

II. PROCEDURE DI VALUTAZIONE

1. Chi è il responsabile della progettazione delle procedure di valutazione?
2. Qual è il grado di adeguatezza delle procedure di valutazione rispetto alle caratteristiche degli studenti?
3. Con quali modalità vengono raccolte le informazioni sull'apprendimento degli studenti?
4. Con quali modalità sono valutate e conservate le informazioni sull'apprendimento degli studenti?
5. Quali misure vengono prese per assicurare che i risultati della valutazione siano accurati ed imparziali?
6. Quali misure vengono prese per garantire l'accordo tra i vari insegnanti e le varie scuole nelle procedure di correzione e nei criteri di assegnazione dei punteggi?
7. In quale misura viene tenuto in considerazione il punto di vista degli studenti nelle procedure di valutazione?

III. CONSEGUENZE DELLA VALUTAZIONE

1. Qual è l'utilizzo che viene fatto dei risultati della valutazione?
2. In conseguenza dei risultati della valutazione, quali azioni vengono intraprese per incrementare l'apprendimento?
3. Quali informazioni sui risultati della valutazione sono fornite agli studenti?

4. Quali azioni possono intraprendere gli studenti o i loro genitori nel caso in cui vogliano avanzare un reclamo o richiedere di essere valutati una seconda volta?
5. Quali sono le conseguenze delle procedure di valutazione sulle prassi didattiche?
6. Quali sono le conseguenze dei risultati della valutazione per gli studenti?

C. Considerazioni per lo sviluppo di test in enti o centri nazionali o istituzionali per la valutazione

I membri EALTA impegnati nell'elaborazione di test devono tenere loro stessi sempre presenti e invitare tutti i soggetti coinvolti (in particolare docenti, studenti, altri soggetti) a porsi le seguenti domande.

Inoltre, le persone impegnate nella progettazione e nella stesura di test sono tenute a confrontarsi con i responsabili nelle loro istituzioni e nei ministeri coinvolti per renderli consapevoli di quali sono le buone pratiche e quali le cattive, al fine di migliorare la qualità dei sistemi e delle pratiche di valutazione.

I. SCOPI E SPECIFICHE DEI TEST

1. Lo scopo (o gli scopi) del test è (sono) chiaramente specificato/i?
2. Come viene affrontata la possibilità di un uso non corretto del test?
3. Sono state realizzate descrizioni specifiche dei soggetti coinvolti?
4. Sono state esplicitate le specifiche dei test?
5. Le specifiche sono state differenziate a seconda delle tipologie di pubblico?
6. È stato realizzato un profilo di coloro che si sottopongono al test?
7. È stato esplicitato il costrutto (o i costrutti) in base al quale (o ai quali) è stato realizzato (sono stati realizzati) il test o le sue parti?
8. È stata realizzata una descrizione dei tipi di prove e dei compiti richiesti nel test? Sono disponibili le relative esemplificazioni?
9. È stata realizzata una descrizione della gamma delle possibili prestazioni degli studenti? Sono disponibili le relative esemplificazioni?
10. È stata realizzata una descrizione delle modalità di correzione e dei criteri di assegnazione dei punteggi?
11. Il livello del test è stato specificato in riferimento al QCER? È disponibile una dimostrazione che confermi l'esistenza del rapporto fra il livello del test e il QCER?

II. PROGETTAZIONE DEL TEST E STESURA DEGLI ITEM

1. Coloro che progettano i test e redigono gli item hanno un'esperienza di insegnamento specifica nel livello al quale fa riferimento la valutazione?
2. Che tipo di formazione hanno ricevuto coloro che progettano i test e redigono gli item?
3. Sono state elaborate delle linee guida per la progettazione del test e la redazione degli item?
4. Esistono delle procedure standardizzate per l'analisi, la revisione e la redazione degli item e dei compiti, in modo che rispondano alle specifiche dei test e si attengano alle linee guida per la stesura degli item?
5. Che tipo di riscontro sul loro operato è fornito a coloro che redigono gli item?

III. CONTROLLO DELLA QUALITA' E ANALISI DEL TEST

1. Quali procedure vengono applicate per il controllo della qualità?
2. Viene fatta una sperimentazione pilota del test?
3. Qual è la dimensione del campione di pubblico che viene sottoposto al test pilota, e qual è il rapporto fra questo e la popolazione totale dei destinatari del test?
4. Quali informazioni vengono raccolte (opinioni dei docenti, opinioni degli studenti, risultati...) durante la sperimentazione?
5. Quali procedure di analisi vengono applicate ai dati ottenuti nella sperimentazione?
6. In quale modo ci si accorda su cambiamenti da apportare al test in seguito all'analisi dei risultati ottenuti nella fase pilota?
7. Nel caso in cui esistano differenti versioni del test (ad es. annuali), in quale modo ne viene verificata l'equivalenza?
8. Viene effettuata una specifica formazione per i valutatori prima di ogni somministrazione del test?
9. Nella formazione dei valutatori vengono utilizzate delle prestazioni dei candidati come modello di riferimento?
10. Per i test soggettivi è realizzata normalmente una doppia valutazione? Viene calcolata l'affidabilità del singolo valutatore e tra i diversi valutatori?
11. Viene effettuato in maniera sistematica un monitoraggio della valutazione?
12. Che tipo di analisi statistiche vengono effettuate?
13. Quali risultati vengono divulgati? In quale modo e a quali soggetti?
14. Quali procedure devono seguire coloro che hanno sostenuto il test per fare reclami o richiedere di essere valutati una seconda volta?

IV. SOMMINISTRAZIONE DEL TEST

1. Quali sono le procedure attivate per garantire la regolarità della somministrazione?
2. È prevista una specifica formazione per i somministratori?
3. Viene effettuato un monitoraggio della somministrazione del test?
4. Agli esaminatori viene richiesta una relazione annuale oppure una relativa a ogni sessione d'esame?

V. REVISIONE

1. Con quale frequenza i test sono rivisti e revisionati?
2. Vengono effettuate ricerche sulla validazione?
3. Quali procedure vengono messe in atto per garantire che il test rifletta gli eventuali cambiamenti del sillabo di riferimento?

VI. RICADUTE (WASHBACK)

1. Il test ha l'obiettivo di introdurre cambiamenti nelle pratiche di valutazione attualmente utilizzate?
2. Quali sono gli effetti (l'impatto) del test? Quali ricerche sono state effettuate su questa tematica?
3. È possibile reperire materiale per la preparazione al test?
4. È prevista una formazione degli insegnanti per la preparazione dei loro studenti al test/all'esame?

VII. CORRELAZIONE CON IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO

1. È sperimentalmente dimostrato il rapporto tra i test, gli esami e il QCER?
2. Sono state applicate in modo appropriato le procedure indicate nel Manuale e nel Supplemento di Riferimento?
3. È disponibile una pubblicazione che illustri il processo di correlazione con il QCER?