



Editrice Liviana, Padova, 1992 – 2a ediz. UTET Libreria, 1999
© Gianfranco Porcelli, 2013

Premessa alla riedizione 2013

Con l'uscita del volume dal Catalogo dell'Editrice UTET Libreria, lo metto a disposizione di chiunque desideri consultarlo. Naturalmente, la citazione della fonte è sempre gradita e per questo ho indicato sopra il rinnovo del copyright. Con i pirati e i disonesti, che già plagiavano dall'edizione cartacea, non c'è nulla da fare. Spero che gli altri, che si servissero di queste pagine per studi su “come eravamo” o per quel che c'è di ancora valido, abbiano la correttezza di indicare la provenienza.

In questi venti anni gli studi sul *Language Testing* in Italia e nel mondo hanno fatto passi in avanti davvero notevoli; ancora più incisivi sono stati gli sviluppi delle scienze e tecnologie nei campi della comunicazione e dell'informazione, con riflessi di ampio rilievo anche in campo linguistico e scolastico. Ciò malgrado, a parte la correzione dei pochi refusi individuati, per il resto ho lasciato il testo com'era nel 1992 anche se alcuni riferimenti ai sussidi didattici allora in uso (e non solo ad essi) sono palesemente “datati”. Anche la bibliografia è rimasta la stessa. Ho invece tolto l'ormai inutile Appendice con un listato in linguaggio BASIC, del tutto obsoleto. Se mai oggi volessi aggiornare il libro, lo riscriverei comunque ex-novo.

Milano, febbraio 2013

Gianfranco Porcelli

PARTE I

I PROBLEMI DEL *LANGUAGE TESTING*

CAP. 1

IL TESTING NELLA GLOTTODIDATTICA CONTEMPORANEA

1.1 Le motivazioni di quest'opera

L'argomento delle verifiche e dell'accertamento del profitto in lingua straniera, o, come si suol dire più brevemente, il tema del *Language Testing* (nel seguito, useremo l'abbreviazione LT), è sempre attuale e sempre cruciale. Si tratta di un discorso estremamente complesso — e non semplificabile senza grossolane approssimazioni — per una lunga serie di motivi, tra cui:

i) la complessità del fenomeno *lingua* (parliamo di lingua in atto, di comunicazione linguistica nelle sue multiformi manifestazioni) e la conseguente difficoltà, sia concettuale che pratica, di isolare qualche elemento all'interno di essa e di sottoporlo a controlli separatamente dagli altri;

ii) la genericità della nozione di 'profitto', che può assumere valenze molto diverse spesso confuse tra di loro — esamineremo le differenze tra *proficiency*, *mastery*, *achievement*, livello, padronanza, ecc.;⁽¹⁾

iii) la difficoltà (che a volte rasenta l'impossibilità) di comprendere quali processi mentali vengano messi in azione dalle diverse tecniche di controllo: non potendo determinare che cosa succede davvero nella testa dell'esaminato nel momento in cui è posto di fronte ad un quesito siamo costretti a limitarci ad alcune congetture plausibili;

iv) la confusione esistente — nella prassi scolastica corrente — tra verifica e valutazione; l'illusione della 'misurazione'; il mito dell'oggettività; l'uso polivalente ed erratico del voto (inteso simultaneamente come giudizio, come premio o punizione, come incoraggiamento, e così via, con complicate interrelazioni e interferenze tra i vari aspetti): in altre parole, una scarsa coscienza dei fondamenti della docimologia.

Per brevità, e quando non dovremo fare ulteriori precisazioni, useremo *LT*, o semplicemente *testing*, per indicare il complesso dei problemi e delle tecniche riguardanti la verifica dell'apprendimento in educazione linguistica.

I nostri obiettivi principali sono:

¹⁾ V. *infra*, cap. 3.1.

- a) fornire una visione organica del quadro concettuale entro cui si situa il discorso sul controllo dell'apprendimento di una lingua straniera definendo i fondamenti della docimologia applicata all'educazione linguistica e distinguendo tra LT, verifica, valutazione, ecc.;
- b) descrivere ed esemplificare varie tecniche di accertamento del profitto in lingua straniera, dal livello fonologico a quello pragmatico; la conoscenza di tali tecniche non implica solo la capacità di somministrare le prove ma anche la comprensione dei meccanismi linguistici, psicolinguistici, psicoaffettivi, ecc. su cui le prove stesse si basano;
- c) favorire la partecipazione a progetti sperimentali:
 - i) avendo compreso, nelle linee essenziali, le modalità di sperimentazione in glottodidattica;
 - ii) sapendo leggere e interpretare le elaborazioni statistiche dei dati sperimentali;
 - iii) sapendo compiere le operazioni più semplici di analisi dei punteggi e di analisi dei quesiti;
- d) sviluppare la capacità di scegliere, tra le modalità di verifica, quelle che si coordinano opportunamente con il metodo adottato nell'insegnamento della lingua straniera tenuto conto dello sviluppo mentale dello scolaro;
- e) contribuire allo sviluppo della professionalità del docente di lingue straniere soprattutto attraverso una guida ai processi di autovalutazione.

Il tema delle verifiche, della valutazione e del LT è quindi molto complesso. Dovremo occuparci sia di problemi di ampio rilievo nella politica scolastica sia di dettagli tecnici. Cercheremo di dare risposte il più possibile puntuali a problemi di vasta portata (ad esempio, quello della selettività della scuola) ma anche a questioni quali “Come si interpreta una scala di punteggi?” Non possiamo tuttavia porre sullo stesso piano argomenti tanto diversi per natura e portata. Un quadro generale, tenuto sempre presente anche quando ci si addentra in problemi particolari, serve proprio per collocare ogni aspetto al posto che gli compete. Ed è questo quadro che cercheremo di delineare sin dal primo capitolo.

1.2 Questioni terminologiche

Un'esigenza preliminare e ineludibile è quella di dotarsi di un linguaggio univoco mediante il quale affrontare poi i singoli aspetti e problemi. Fra i termini di cui ci occuperemo nella prima parte del volume troviamo: *controllo*, *docimologia*, *(language) testing*, *misurazione*, *prova*, *rendimento*, *test*, *valutazione*, *verifica*. Se escludiamo i prestiti inglesi (*Language Testing* e *test*) e il

neologismo *docimologia*, si tratta di termini tratti dalla lingua comune, ai quali viene attribuito un valore univoco e specialistico mediante *definizioni stipulative*. Si chiamano *stipulative* perché ‘ci si mette d’accordo’ sul senso preciso di quei vocaboli, così come quando si stipula un contratto ci si mette d’accordo sulle clausole e le condizioni che lo regolano.

Per questo aspetto la docimologia non si differenzia molto dalla linguistica generale, dalla pedagogia o dalla glottodidattica. E’ importante tenere sempre presente che l’uso di parole che appartengono anche alla lingua comune può essere fonte di una ‘falsa trasparenza.’ Ad esempio, se si confondono tra loro *educazione, istruzione, formazione, insegnamento, scolarità, didattica e didassi* può sembrare di capire un discorso pedagogico e/o metodologico-didattico mentre al contrario sfuggono distinzioni importanti. Lo stesso vale per la maggior parte dei termini qui usati, ed è perciò che abbiamo inserito questa avvertenza terminologica.

Una frase come

I dati possono essere tabulati o rappresentati graficamente mediante poligoni delle frequenze o istogrammi.⁽²⁾

con ogni probabilità appare ‘opaca’ perché vi sono parole come *istogramma* o espressioni come *poligono delle frequenze* che risultano oscure ai ‘non addetti ai lavori’. Alcuni termini come *istogramma* o *valutazione* sono costituiti da una sola parola; altri, come *Language Testing* o *poligono delle frequenze*, sono formati da insiemi inscindibili di più parole.

Il seguente enunciato

Le quattro abilità linguistiche [...] richiedono una rinnovata riflessione per verificare se esse siano realmente adeguate [...] a descrivere la realtà della comunicazione linguistica...⁽³⁾

invece appare del tutto chiaro ad un profano, che tuttavia potrebbe non comprenderne il senso pieno in quanto non conosce la differenza tra *abilità* e *competenze* o tra *linguistico* e *comunicativo*. E’ un esempio di possibile ‘falsa trasparenza’.

Il *Glossario* posto in appendice raccoglie le definizioni dei principali termini usati, nell’accezione che essi normalmente assumono quando si tratta di *LT*.

²⁾ cfr. M. GATTULLO, *Didattica e Docimologia*, Roma, Armando, 1971 (2^a ediz.), p. 520.

³⁾ P.E. BALBONI, “Le abilità linguistiche. Dalla definizione intuitiva alla riflessione scientifica”, in *Le Lingue del Mondo*, LIV, 3, 1989.

1.3 La professionalità docente, la valutazione e il LT

Quanto sia complessa la professionalità dell'insegnante di lingua straniera è cosa già implicitamente richiamata in queste pagine. In prospettiva, una visione chiara e dettagliata delle componenti di tale professionalità permette a ciascun docente di operare un'*autovalutazione* attendibile di come riesce ad assolvere agli impegni connessi al proprio ruolo. Esamineremo quindi i principali tratti psicoaffettivi e cognitivi della figura dell'insegnante-esaminatore-valutatore per poi individuare le esigenze di formazione di base e in servizio degli insegnanti di lingue straniere per quanto attiene i compiti di verifica del profitto e di valutazione degli allievi.

1.3.1 La sfera affettiva

Non vi possono essere dubbi sul fatto che i processi di verifica e valutazione risentono in maniera spesso determinante di alcuni tratti che appartengono alla sfera psicoaffettiva del docente: l'autopercezione del proprio ruolo, l'autostima connessa ai rapporti con superiori e colleghi, la capacità di stabilire un clima armonioso con gli allievi e con le loro famiglie, ecc. In qualche misura questi aspetti sono collegati con l'età e con l'esperienza didattica, ma molto più con la capacità di essere educatori attenti e insegnanti rispettosi delle esigenze profonde di ciascuna delle persone con cui interagiscono.

Molti guasti derivano da un senso di insicurezza che fa assumere le più contraddittorie strategie di difesa: da severità e rigorismi eccessivi nei confronti degli allievi, ad atteggiamenti di cameratismo e di "generosità" nel giudicare, dovuti al timore delle contestazioni (o, più semplicemente, alla difficoltà di un confronto di opinioni che potrebbe portare a dover riconoscere i propri eventuali errori). Alcune delle prassi che rientrano in questa sindrome sono scorrette sul piano psicopedagogico e inefficaci sotto il profilo tecnico: ad esempio, chi evita i voti ampiamente positivi vantando che "un mio sei e mezzo vale più dell'otto di tanti colleghi", per un elementare principio aritmetico incide sulla media generale meno di coloro che usano un ventaglio più ampio di voti. Ma è diseducativa e quindi problematica soprattutto la dissonanza con i colleghi rispetto al 'metro di valutazione': una dissonanza spesso arbitraria o quantomeno assai difficilmente giustificabile.

Nel paragrafo 2.5 svilupperemo il tema della selettività della scuola e delle lingue straniere all'interno di essa, e a più riprese sottolineeremo quanto nella valutazione incidano l'immagine che il valutatore ha di sé e del suo ruolo sociale, le sue attese sulle prestazioni degli allievi, ecc. L'intento è di fornire spunti di riflessione idonei a sensibilizzare l'insegnante su questi risvolti

psicoaffettivi della professionalità, aiutandolo così ad autovalutarsi ed eventualmente autocorreggersi. La riforma della Scuola Elementare che ha introdotto i *moduli* ha ulteriormente evidenziato la necessità che chi insegna possieda anche una *competenza relazionale*, intesa come capacità di stabilire relazioni corrette con i colleghi, che si affianchi alla *competenza linguistico-comunicativa* e a quella *metodologico-didattica*.

1.3.2 La sfera cognitiva

Le competenze richieste ad un buon insegnante-valutatore inglobano tutte le competenze glottodidattiche di base: padronanza della lingua straniera (competenza comunicativa nel codice orale e nello scritto); estese conoscenze sulla cultura e civiltà straniera, preferibilmente acquisite mediante contatti diretti, viaggi, ecc.; precise nozioni di linguistica generale e applicata e padronanza sicura della relativa terminologia; competenze psicolinguistiche e psicopedagogiche; conoscenza teorico-applicativa dei metodi glottodidattici più accreditati e dei relativi sussidi glottotecnologici.

All'interno di tali competenze, o in aggiunta ad esse, si collocano aree più specifiche che riguardano la tematica del *LT*: la docimologia, l'analisi contrastiva o comparativa, la psicometria, la statistica metodologica.

1.3.3 La formazione dell'insegnante di lingua straniera

La formazione universitaria sulla cultura-civiltà straniera ha da sempre come punto focale la letteratura, anche se la titolazione della maggior parte dei corsi ufficiali richiama la *lingua*, come in "*Lingua e Letteratura Francese*"; in molti corsi di "*Storia della Lingua*" è amplissimo il rilievo alla letteratura medievale, in alcuni casi fino a far coincidere le due cose.

In anni recenti l'affermarsi di nuove discipline e la parallela liberalizzazione dei piani degli studi hanno aperto spazi, nelle Facoltà o Corsi di Laurea in Lingue e Letterature Straniere, alle scienze linguistiche, glottodidattiche, storiche, geografiche e antropologiche, ossia a quella che taluno definisce l'area della "lingua e civiltà". Un passo in tale direzione lo si registra anche nella nuova tabella che istituisce Corsi di laurea in Lingue e Letterature Moderne (Europee),(4) con gli indirizzi linguistico-glottodidattico e storico-culturale e con una ripartizione in quattro aree distinte delle scienze linguistiche, pedagogiche, glottodidattiche e della comunicazione.

4) D.P.R. 3 febbraio 1989.

Tuttavia occorrerà attendere l'istituzione dell'anno post-laurea di formazione psicopedagogica e didattica per avere una preparazione dell'insegnante di lingue straniere che abbracci sistematicamente oltre agli aspetti più marcatamente glottodidattici (didattica delle lingue moderne, metodologia degli insegnamenti linguistici, ecc.), anche quelli *linguistici* (linguistica generale ed applicata, filosofia del linguaggio, sociolinguistica, fonetica e fonologia, ecc.), quelli *psicologici* (psicologia dell'apprendimento e della memoria, psicologia dell'età evolutiva, psicolinguistica, ecc.), *pedagogici* (pedagogia generale, pedagogia speciale, storia della pedagogia, ecc.) e di *legislazione scolastica* (estesi alle dichiarazioni sui Diritti del Fanciullo e sul Diritto alle Lingue); appositi corsi o seminari dovranno esaminare gli apporti di tali discipline ad un discorso teorico-applicativo su *LT* e valutazione.

1.3.4 L'aggiornamento in servizio

Le varie équipes che si occupano dell'aggiornamento degli insegnanti [...] lasciano circolare questa battuta, intesa come segno di appartenenza ad una casta: "Te l'hanno già chiesto il testing?". *Loro*, gli 'inferiori', sono gli insegnanti normali, che nella loro lotta quotidiana per far meglio il loro mestiere vorrebbero anche sapere come misurare e valutare; *noi*, invece, si riferisce agli aggiornatori. Se, tuttavia, sondiamo quest'ultima categoria, scopriamo che al primo posto tra gli argomenti in cui non si sentono a pieno agio c'è il *Language Testing*.⁽⁵⁾

Di fronte ad un quadro degli studi universitari ampiamente carente di insegnamenti glottodidattici,⁽⁶⁾ la situazione dell'aggiornamento non è molto migliore in quei settori che presuppongono (o che si ritiene che richiedano) precise conoscenze tecniche. Che il LT sia affrontato dagli "aggiornatori" solo se espressamente richiesto, è testimonianza di un disagio e del rischio di perpetuarlo. Del resto, solo un numero relativamente ristretto di pedagogisti (e ancor più

⁵⁾ P.E. BALBONI "Il testing della lingua, tra nuove prospettive e vecchi problemi: ragioni per una monografia" in P.E. BALBONI (a cura di), "Valutazione e testing", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, 4, 1985.

⁶⁾ Nell'anno accademico 1990-91 c'erano solo tre professori ordinari (I fascia), con tre cattedre diversamente denominate: Didattica delle Lingue Moderne, Metodologia dell'insegnamento linguistico, Glottodidattica; otto professori associati di Glottodidattica, Didattica delle Lingue Moderne, ecc., a cui vanno aggiunti una docente di Metodologia dell'insegnamento della Lingua Spagnola e quattro di Didattica dell'Italiano, alcuni dei quali si occupano prevalentemente dell'italiano come lingua straniera o seconda; e pochissimi ricercatori. Nel 1991 è stato espletato un concorso a tre posti di seconda fascia.

esiguo di glottodidatti) ha prodotto in Italia opere di sintesi su verifica e valutazione. E' per questo che abbiamo accettato di ritornare sull'argomento con questo volume⁽⁷⁾.

1.4 La didattica dell'*approccio comunicativo*

Voler parlare di 'LT nella Glottodidattica contemporanea' è certamente un progetto tanto ambizioso quanto mal definito. Qui e nel paragrafo successivo daremo alcune coordinate metodologico-didattiche, riguardanti l'*approccio comunicativo* all'apprendimento delle lingue straniere e l'unità didattica come modello operativo. Si tratta di cenni che sfiorano appena problematiche più vaste e non possono quindi surrogare una conoscenza adeguata dei fondamenti della glottodidattica, ma che richiamano comunque alcuni tratti essenziali di immediato interesse ai fini della verifica e valutazione.

Nella seconda metà degli anni '70, in concomitanza con gli studi promossi dalla Consiglio d'Europa sui bisogni linguistici dei cittadini nei loro spostamenti da stato a stato,⁽⁸⁾ si sono registrate importanti evoluzioni in campo metodologico. Di fronte all'itinerario fino ad allora normalmente seguito, che muove dagli elementi linguistici per giungere all'uso effettivo della lingua nella comunicazione (approccio sintetico), si propone un ribaltamento di prospettiva per cui si prendono le mosse dalla lingua in atto per giungere ai suoi costituenti (approccio analitico).⁽⁹⁾

Ciò richiede l'analisi delle intenzioni comunicative del parlante (o *funzioni*) e dei riferimenti semantici (o *nozioni*); di qui la denominazione di approccio "nozionale-funzionale" o "funzionale-semantico", in seguito abbandonata per quella più estesa di *approccio comunicativo*.⁽¹⁰⁾

In un processo di comunicazione vi sono, secondo l'analisi di Jakobson,⁽¹¹⁾ sei componenti primarie:

7) Un nostro primo lavoro fu G. PORCELLI, *Il Language Testing. Problemi e tecniche*, Bergamo, Minerva Italica, 1975. Del presente volume esiste una prima edizione, del 1992, qui ampiamente rinnovata e aggiornata.

8) Ci riferiamo agli studi sui *Livelli Soglia*, editi a Strasburgo dal Consiglio d'Europa, tra cui: J.A. VAN EK, *The Threshold Level*, con un'appendice di L.G. ALEXANDER, 1975; D. COSTE, J. COURTILLON, V. FERENCZI, M. MARTINS-BALTAR, E. PAPO, E. ROULET, *Un niveau seuil*, 1976; AA. VV., *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, 1979; N. GALLI DE' PARATESI, *Livello soglia*, 1981.

9) D.A. WILKINS, *Notional Syllabuses*, Londra, Oxford University Press, 1976.

10) Uno sguardo retrospettivo con valutazioni interessanti si trova in D. COSTE, "Communicatif et notionnel-fonctionnel: regard après coup" in AA.VV. *Actes de la rencontre de Nantes*, APLV/FIPLV, "Cahiers de l'E.R.E.L.", n. 3 spécial, 1990.

11) R. JAKOBSON, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966.

- l'*emittente*, colui dal quale origina la comunicazione;
- il *destinatario*;
- il *referente* o *contesto*, che costituisce l'argomento della comunicazione;
- il *messaggio*, ossia ciò che viene effettivamente trasmesso;
- il *codice* nel quale è formulato il messaggio;
- il *canale* o *contatto* lungo il quale viene trasmesso il messaggio.

Possiamo schematizzare così il processo:



Tutti gli elementi sono sempre compresenti, ma di volta in volta uno di essi diventa preminente rispetto agli altri a seconda dell'intenzione comunicativa del parlante o emittente; abbiamo così sei *macrofunzioni*:



Nei testi informativi soprattutto scritti, nelle conferenze, ecc. il centro dell'attenzione è costituito da ciò che si desidera far conoscere al destinatario; la funzione primaria è quindi quella *referenziale* o *euristica*. Le esclamazioni, imprecazioni, invettive, e simili spesso ci rivelano solo lo stato d'animo del locutore-emittente il quale pone se stesso come elemento focale della comunicazione; è questa la funzione *emotiva* o *espressiva*.

Molti messaggi (ordini, richieste, argomentazioni persuasive, e simili) sono incentrati sul destinatario nel senso che sono rivolti ad ottenere che egli agisca in un certo modo; è la funzione *conativa*. Altre volte l'attenzione è focalizzata sul codice e allora emerge la funzione *metalinguistica* che viene posta in atto quando, ad esempio, esaminiamo e descriviamo la struttura della lingua nella quale ci esprimiamo. Ove occorra invece verificare che il canale sia in funzione e che quindi sussista il contatto, si esplica la funzione *fatica*; un caso tipico si ha al telefono, quando chi ascolta invia brevi messaggi ("Sì...", "Eh già...", "mhm") il cui scopo è di garantire a chi parla che la comunicazione non è interrotta.

Infine, e questa è la caratteristica peculiare dell'analisi delle funzioni proposta da Jakobson, quando al centro dell'attenzione poniamo la qualità estetica del messaggio, e ci

preoccupiamo quindi del modo in cui le cose vengono dette (stile, scelta e combinazione dei vocaboli, armonia del discorso), esplichiamo la funzione *poetica*.

Accanto al concetto di *funzione* assume rilievo quello di *nozione* semantica. Le “nozioni generali” si identificano spesso con categorie quali il genere e il numero del sostantivo, il tempo, il modo e l’aspetto del verbo, il grado dell’aggettivo, ecc. Si tratta cioè di valenze semantiche di fondo, non legate a particolari argomenti o situazioni ma essenziali per la comprensione di qualsiasi testo linguistico.

Le macrofunzioni e le nozioni generali costituiscono le coordinate alle quali possiamo riferire tutti gli atti linguistici posti in essere nella comunicazione; tuttavia proprio per questa loro natura si rivelano troppo generiche per essere assunte come base per stilare un programma didattico. A tal fine si ricorre invece alle *microfunzioni* e alle *nozioni specifiche*.

Esempi di microfunzioni sono “Chiedere per avere”, “Salutare un amico” o “Esprimere dissenso”. Non esiste, di norma, una corrispondenza biunivoca tra le microfunzioni e le espressioni usate per realizzarle. Esiste almeno una dozzina di modi diversi per chiedere il permesso di telefonare, da un semplice “Posso?” detto indicando l’apparecchio a “Le sarei molto grato se mi permettesse di usare il suo telefono per una comunicazione urgentissima.” Come una funzione può essere espressa in modi vari, così un’espressione può rinviare a funzioni diverse. E’ importante comprendere se “Hai un...” esprima un chiedere per avere o un chiedere per sapere. “Sì, tieni!” o “No, mi dispiace” sono risposte appropriate alla domanda “Hai un gettone?” ma non a “Hai un fratello che frequenta il liceo?”

Le nozioni specifiche rinviano ai diversi ambiti semantici, per i quali occorrono gli elementi lessicali e fraseologici pertinenti: chi ha imparato a chiedere e ricevere informazioni riguardanti i cibi e i pasti al ristorante potrebbe non essere in grado di chiedere e ricevere informazioni sui mezzi di trasporto, e viceversa.

In un approccio comunicativo si inizia dalle funzioni più utili e frequenti, realizzate con le espressioni linguistiche più semplici e negli àmbiti più usuali; in momenti successivi le stesse funzioni sono riprese con esponenti linguistici man mano più complessi ed estendendone l’uso in altre aree semantiche, con un andamento a spirale che allarga sempre più la sfera di competenza dello studente ed introduce gradualmente anche le funzioni più complesse. L’attenzione è costantemente rivolta non tanto alle *forme* in sé quanto piuttosto al loro valore comunicativo. Un

verbo all'imperativo può anche servire per dare un ordine, ma più spesso esprime un invito, un suggerimento, una richiesta, o altro ancora.

Tra le funzioni sopra indicate, “Salutare un amico” introduce un elemento importante nella comunicazione: il ruolo dei parlanti. Sappiamo che non ci si rivolge allo stesso modo ad un conoscente o ad un estraneo, a un superiore o a un pari grado, ecc. In ogni lingua vi sono espressioni (non solo nei saluti) che variano a seconda dei ruoli degli interlocutori. Un'altra nozione importante è quella di registro: aulico, formale, colloquiale, gergale, ecc. Uno stesso episodio viene riferito in modi diversi a seconda che venga raccontato ad un amico (registro colloquiale/informale) o citato come aneddoto in una conferenza (registro formale).

Per esprimere l'età, in italiano e spagnolo si parla di “avere anni”, in francese di “avere età”, e in inglese e tedesco di “essere x anni vecchio”. Per interagire correttamente in lingua straniera, tuttavia, non basta sapere come chiedere e dire l'età: bisogna conoscere anche le *restrizioni d'uso* che vietano di formulare tale domanda in molti casi. Non basta, cioè, possedere una *competenza linguistica* (le quattro abilità di base) ma occorre anche una *competenza comunicativa* che abbracci anche la consapevolezza delle restrizioni relative ai registri, ai ruoli ed agli usi sociali.

E' appena il caso di accennare che se si sposta il fuoco dell'attenzione dal *codice* di una lingua alla *comunicazione* in tale lingua, si rende molto più difficile il compito della verifica dell'apprendimento. Gli sforzi di tutta la ricerca più recente sono rivolti all'individuazione di forme di testing della ‘performance’ comunicativa⁽¹²⁾ coerenti con un approccio comunicativo alla lingua straniera.

1.5 Curricoli e curricolarità

Nella prassi scolastica italiana vigente fino agli anni '70, per *programmi* si intendono le specificazioni dei *contenuti* di un corso. Si tratta di elenchi di argomenti che l'insegnante deve affrontare e sui quali verteranno le prove di controllo e gli esami finali. Nulla si dice sugli *obiettivi*

¹²⁾ Cfr. B.J. CARROLL, *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon, 1980; B.J. CARROLL e P.J. HALL, *Make Your Own Language Tests*, Oxford, Pergamon, 1985.

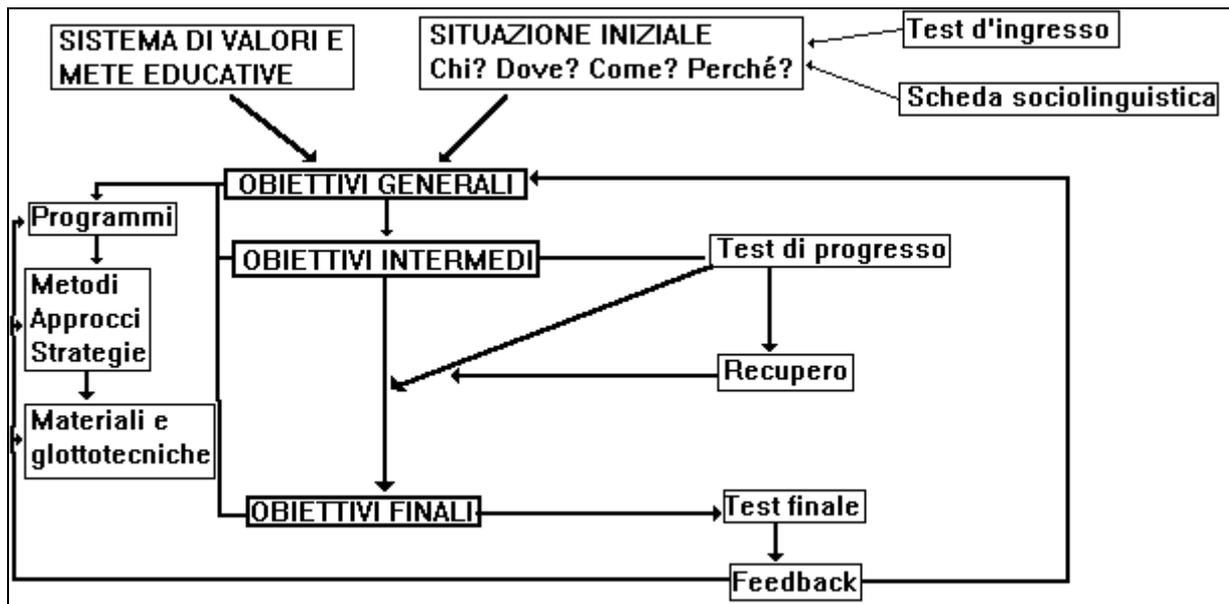
da raggiungere, né essi vengono specificati in termini *comportamentali*, ossia indicando che cosa gli studenti debbono saper fare per dimostrare di avere appreso la materia.⁽¹³⁾

Un'evoluzione significativa si è avuta con i Programmi per la Scuola Media del 1979 i quali, recependo le posizioni che le scienze dell'educazione avevano nel frattempo maturato, nella Premessa Generale si preoccupano di precisare come debbano essere intesi i programmi stessi e come si imposti la programmazione curricolare:

FASI DELLA PROGRAMMAZIONE
<p>Questa impostazione postula un progetto educativo didattico che comprende organicamente i seguenti momenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni; b) definizione degli obiettivi finali, intermedi, immediati che riguardano l'area cognitiva, l'area non cognitiva e le loro interazioni; c) organizzazione delle attività e dei contenuti in relazione agli obiettivi stabiliti; d) individuazione dei metodi, materiali, e sussidi adeguati; e) sistematica osservazione dei processi di apprendimento; f) processo valutativo essenzialmente finalizzato sia agli adeguati interventi culturali ed educativi sia alla costante verifica dell'azione didattica programmata; g) continue verifiche del processo didattico, che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi.

Il seguente grafo rappresenta in forma schematica come le componenti di un processo glottodidattico si collochino nell'ambito di una programmazione curricolare:

¹³⁾ Il primo testo importante sugli obiettivi comportamentali è R.F. MAGER, *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, Fearon, 1962; una prima applicazione italiana alle lingue straniere si trova nel nostro "Obiettivi comportamentistici nello studio delle lingue", in *Lingua e Civiltà*, V, 2, 1972. In seguito alla traduzione di due volumi del Mager del 1975 (*Gli obiettivi didattici e L'analisi degli obiettivi*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1978), si registrò una fioritura di studi sul tema. Per la curricolarità in educazione linguistica un'opera italiana significativa è D. BERTOCCHI, L. BRASCA, F. ELVIRI, E. LUGARINI, M.C. RIZZARDI, *Educazione linguistica e curricolo*, Milano, B. Mondadori, 1981. Una ripresa in chiave glottodidattica è in G. PORCELLI, "The Role of Behavioural Objectives in Foreign Language Teaching", in *Perspectives*, Roma, ATESI-Bulzoni, V, 2, 1982.



Gli obiettivi generali di un corso non discendono soltanto dall'analisi della situazione didattica (Chi sono i nostri allievi? Come, dove e quando ha luogo l'attività di insegnamento/apprendimento? Che cosa occorre che imparino?), ma derivano soprattutto dal sistema di valori a cui ci si richiama e dalle mete educative che a quei valori si ispirano. Sulla situazione iniziale ci illuminano non solo i test d'ingresso ma anche una scheda sociolinguistica da cui ricavare dati sui rapporti che ogni allievo già intrattiene con la L2. Per i principianti i test d'ingresso riguarderanno i prerequisiti dell'apprendimento linguistico: cultura generale, padronanza della L1, sensibilità linguistica, capacità logiche e ideative, ecc.

Seguendo il grafo sul lato sinistro osserviamo come dalla definizione degli obiettivi generali derivino le scelte in ordine al programma o *sillabo*, ai contenuti o *corpus* (lessico, strutture, testi, ecc.), alle strategie didattiche (metodi/approcci), ai materiali didattici e alle tecniche, ivi compreso il ricorso eventuale ai sussidi audiovisivi.

Procedendo invece lungo l'asse centrale si nota che gli obiettivi generali si articolano in una sequenza di obiettivi intermedi (che possono corrispondere agli obiettivi di ciascuna unità didattica [UD]) attraverso i quali si raggiungono gli obiettivi finali. Se i test di progresso danno esito favorevole si procede all'UD successiva; se no, si pongono in atto strategie di recupero.

I risultati delle prove finali mettono in moto processi di *feedback* che conducono a modificare programmi, contenuti, metodi, materiali e/o tecniche sulla base delle esperienze condotte. In qualche caso può essere necessario rivedere gli stessi obiettivi generali, qualora essi risultassero, ad esempio, troppo ambiziosi rispetto alle capacità degli allievi, al tempo disponibile o

a uno qualsiasi dei numerosi vincoli a cui soggiace l'attività didattica; più raramente avviene di dover modificare obiettivi che erano stati sottostimati rispetto alle effettive potenzialità.

1.5.1 Modelli cibernetici ed ecologici

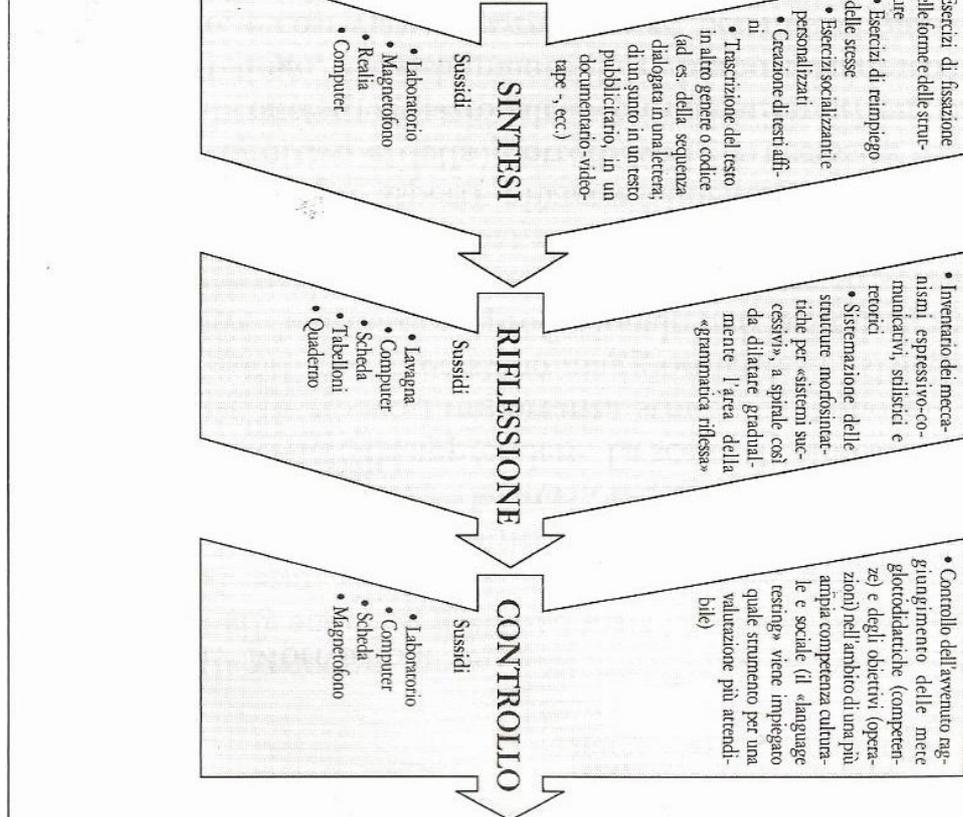
Dobbiamo alla cibernetica il concetto di “retroazione” (o *feedback*) che si riferisce all'autoregolazione del processo utilizzando come *input* una parte dell'*output*. L'esempio classico è dato dal termostato, che reagisce alle variazioni di temperatura attivando o disattivando opportunamente la fonte di calore.

L'idea di *feedback* è senza dubbio pervasiva: non v'è schema di programmazione curricolare, o diagramma di flusso che descrive un intervento didattico, che non termini con le frecce che ritornano all'inizio, per indicare che gli esiti di ciò che si è compiuto devono rifluire all'indietro per correggere gli errori, ridefinire gli obiettivi, o per quant'altro occorra perché dall'esperienza si traggano il massimo vantaggio e quante più informazioni sia possibile. Ciò è positivo, nel complesso, perché ha fatto emergere che:

- a) ogni fase del processo ed ogni elemento che entra in gioco interagiscono con tutti gli altri; si giunge così ad una prospettiva *sistemica* che non isola i singoli aspetti, ma li correla;
- b) la fase di controllo finale e di valutazione non serve solo a giudicare gli allievi o gli esaminati, ma deve essere strumento di autocorrezione per l'insegnante (che impara a mettersi in discussione) e di verifica della validità di metodi, tecniche, materiali didattici, sussidi, ecc.

Vi sono però differenze significative tra la retroazione cibernetica e quanto avviene nella prassi glottodidattica; in particolare, da quest'ultima è assente la circolarità che caratterizza il *feedback* nell'automazione. Se in un impianto di imbottigliamento i controlli indicano che il livello del liquido si alza o si abbassa oltre i limiti di tolleranza previsti, entra in azione il dispositivo che diminuisce o aumenta l'immissione del liquido, e che rimane in funzione finché il controllo finale non dà esito favorevole. Tecnicamente si parla di un *loop* o circolo che rimane attivo finché non viene soddisfatta la condizione richiesta per uscirne.

L'insegnante che al termine di un'unità didattica riscontra delle carenze di apprendimento nei suoi allievi, farà probabilmente di tutto, fuorché tornare sui suoi passi e ripetere pedissequamente le fasi che hanno preceduto quella del controllo, entrando così in un circolo che termina solo quando sono stati raggiunti gli obiettivi prefissati. A volte può essere utile ripetere esercizi o spiegazioni, ma molto più spesso l'attività di recupero prevede approcci alternativi, modi



Appaiono evidenti sia la concatenazione orizzontale delle sei fasi sia l'indicazione per ciascuna di esse, sull'asse verticale, dei dati glottodidattici e di quelli *glottotecnologici* (sussidi e tecniche). Mentre la sequenza delle fasi è “chiusa” e vincolante, le liste verticali sono “aperte” e solo indicative.

1.5.2.1 Motivazione

In altri modelli di unità didattica il momento della motivazione si riduce ad un *warm up* che avvia la lezione e/o precede la presentazione di nuovo materiale da apprendere. La scelta di indicarlo come fase autonoma ne mette in rilievo l'importanza strategica. Sono gli aspetti di cultura-civiltà quelli che interessano maggiormente chi si accosta ad una L2; solo una grave deformazione professionale può far immaginare che certe peculiarità lessicali o morfosintattiche possiedano in sé un qualche potere di attrazione.

Accanto agli aspetti più strettamente motivazionali si ravvisa, sul piano cognitivo e della glottodidassi, la necessità di far cogliere, in un testo: il contesto situazionale e comunicativo (*setting*, ossia ambientazione di un dialogo, inquadramento di un brano antologico entro l'opera da cui è tratto, e così via); la *macrofunzione*, per individuare se si tratti di testo descrittivo, narrativo, argomentativo, poetico, o altro; l'argomento affrontato nel testo e il suo ruolo nella civiltà straniera.

¹⁴) G. FREDDI, “Insegnare per unità didattiche”, in *Lingue e Civiltà*, 2-3, 1985.

Il momento della motivazione è allora una fase di stimolo dell'interesse per la lingua-civiltà straniera ed al tempo stesso una prima esplorazione dell'ambiente (in senso lato) in cui si colloca l'unità didattica.

1.5.2.2 Globalità

Il momento della globalità precede quelli dell'analisi e della sintesi, secondo le tappe proprie del metodo induttivo. Si parte dall'accostamento al testo nella sua compiutezza, senza frammentazioni indebite. Le modalità di assunzione di un testo varieranno a seconda del tipo di testo (orale/scritto; monologico/dialogico, ecc.) e in dipendenza degli obiettivi dell'unità didattica.

1.5.2.3 Analisi

In coerenza con il ruolo attribuito alla dimensione testuale, l'analisi procederà dal testo nel suo insieme (genere, scopo, organizzazione del discorso) alle strutture morfosintattiche e agli elementi lessicali. Questo muovere dall'unità maggiore (il testo) alle unità minori è conforme ai principi della Gestalttheorie (teoria psicologica della Forma), secondo cui di un'entità complessa percepiamo prima l'insieme e poi i dettagli; questi ultimi assumono valore e significato proprio in rapporto alla loro collocazione nel quadro più ampio. D'altra parte, l'attenzione alla testura non può significare un abbandono della grammatica della frase. Nell'ottica di un approccio comunicativo, il criterio-guida nella scelta e nell'analisi degli elementi linguistici è però funzionale-semantico più che morfosintattico.

1.5.2.4 Sintesi

Questa fase introduce procedure esercitative e manipolative a diversi livelli. E' utile, anche per le implicazioni sulle tecniche di LT, recuperare la differenza che la lingua inglese opera tra:

- *drills* caratterizzati dal fatto che ciascun *item* (quesito o stimolo) conduce ad un'unica "uscita" prestabilita, e aventi lo scopo primario di fissare le forme e le strutture della lingua mediante ripetizioni, sostituzioni, semplici trasformazioni, ecc.;
- *exercises*, più "aperti" e realistici, che ammettono più uscite e/o impegnano l'allievo a tener conto di dati personali e situazionali (la risposta ad una semplice domanda quale "Come ti chiami?" è giudicabile in base sia alla correttezza formale, sia alla veridicità).

All'estremo opposto rispetto ai *drills* si collocano le attività di "reimpiego creativo" della lingua, come i *dialoghi aperti* e i *roleplays*.

In questa fase dell'unità didattica vengono spesso introdotti ulteriori testi (orali e/o scritti), o come rielaborazioni del testo di partenza - ad esempio, dalla forma dialogica a quella epistolare - o come testi nuovi, ad esempio brani di lettura.

1.5.2.5 Riflessione

Questa fase di *sistemazione* (o “sistematizzazione”) delle conoscenze si colloca verso la fine dell'unità didattica - non al centro, né, tantomeno, all'inizio di essa. La *sistematizzazione* non è necessariamente sinonimo di *esaustività*: anzi, solo rinunciando ad affrontare subito eccezioni e casi particolari di scarso rilievo si può garantire che gli allievi siano padroni delle strutture di base più utili e urgenti. Inoltre, riflettere sulla lingua non significa necessariamente introdurre la terminologia tecnica propria della linguistica e della grammatologia (la *metalingua*): molti aspetti del sistema si prestano ad essere chiariti per mezzo di schemi, tabelle, grafi o altre rappresentazioni non verbali.

1.5.2.6 Controllo

L'intero volume si occupa dei problemi della verifica e della valutazione. Qui indichiamo solo la collocazione della fase di controllo come momento terminale dell'unità didattica.

1.5.3 Il significato del modello

Aver definito l'unità didattica come “modello operativo” ne mette in luce il dinamismo (*l'operare*) ed anche la funzione di guida. Esso ha una sua struttura logica che risponde ad esigenze psicopedagogiche a livello profondo; questa struttura deve essere rispettata perché sono ineludibili le istanze a cui essa si ispira: la gradualità, l'induttività, il rigore metodologico, l'attenzione ai bisogni degli allievi e, contemporaneamente, alla natura della comunicazione. Sarà indispensabile coniugare il modello generale con le esigenze particolari di un corso, una classe, un gruppo di allievi. Ciò non comporterà mai lo stravolgimento del modello ma solo una sua corretta interpretazione in rapporto alla situazione didattica.

Questa rapida incursione nella glottodidattica di oggi, vista in alcuni suoi tratti metodologici e sistemici, ci serve come quadro di riferimento e ci consente di individuare i *criteri* di giudizio, attraverso processi di *implicazione*:⁽¹⁵⁾ se la dimensione testuale-pragmatica è la sola

¹⁵⁾ Sui meccanismi della *assunzione* e della *implicazione* come strumenti logico-concettuali in glottodidattica si veda in particolare G. FREDDI, “La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione”, in G. PORCELLI, P.E. BALBONI (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, 1991, pp. 135-149.

che può spiegare gli usi linguistici a certi livelli di complessità; *se* la lingua è insegnata come comunicazione e non soltanto ai fini della comunicazione;¹⁶⁾ *se* lo sviluppo cognitivo e la comprensione interculturale sono valenze educative irrinunciabili; *se*, in breve, è scorretto ignorare i requisiti di una didattica delle lingue moderne rettamente intesa, *allora* le verifiche saranno valide solo se coerenti con questa impostazione.

¹⁶⁾ Il riferimento è a H.G. WIDDOWSON, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978, tradotto in italiano presso Zanichelli. In questa prospettiva il comunicare non è solo il fine (insegnamento “FOR communication”) ma anche il mezzo (insegnamento “AS communication”) di un’efficace didassi della lingua straniera.

CAP. 2

DALLA DOCIMOLOGIA AL LANGUAGE TESTING

2.1 Docimologia

Uno dei problemi di chi insegna è quello di accertare che i destinatari dell'insegnamento (gli allievi) si siano effettivamente impadroniti delle conoscenze, abilità, competenze, ecc. poste come obiettivi di un corso, di un'unità didattica o di una lezione. Occorre inoltre fare in modo che l'accertamento non sia viziato da impressioni soggettive. Quando a questo problema si è cercato di dare risposte sistematiche e coerenti è nata la *docimologia*.

2.1.1 Definizione di Docimologia

Il termine *docimologia* fu coniato dal francese Henri Piéron nel 1922 in occasione delle prime ricerche (condotte mediante test) sull'esame di licenza elementare. Esso denota

“l'insieme degli studi destinati alla critica ed al miglioramento delle votazioni scolastiche”.⁽¹⁾

Tali studi non hanno per oggetto particolare l'educazione linguistica ma si riferiscono a tutte indistintamente le aree e discipline scolastiche. I paragrafi seguenti preciseranno meglio gli scopi ed i metodi della docimologia, mentre dalle sezioni successive dirigeremo l'attenzione sulle applicazioni del discorso docimologico nell'ambito dell'educazione linguistica.

2.1.2 Obiettivi della Docimologia

Nella conclusione del suo studio già citato il Piéron ci offre le seguenti indicazioni, che abbiamo lasciato nella loro formulazione originaria anche se si riferiscono ad un esame particolare (quel *baccalauréat* che in Francia corrisponde per molti aspetti alla nostra Maturità) e ad un momento particolare, la prima metà degli anni '60:

Siccome negli esami tradizionali il caso ha una parte eccessiva, è necessario studiare misure capaci d'attenuarla per quanto è possibile:

1. *Preparare al loro compito gli esaminatori e fornir loro cognizioni elementari di statistica.*
2. *Attuare sistematicamente nelle commissioni una coordinazione delle scale di valori.*
3. *Per le prove scritte non implicanti dati che possano essere facilmente resi oggettivi, generalizzare la prassi di una duplice correzione, con determinazione del voto definitivo previa discussione.*

¹⁾ N. GALLI in H. PIÉRON, *Esami e docimologia*, Roma, Armando, 1965, p. 191.

4. *Usare metodi d'indagine per valutare obiettivamente un'estensione delle cognizioni ed un livello di capacità acquisite senza timore di ricorrere a test standardizzati.*

5. *Dissociare sempre il controllo delle formazioni educative dalla prognosi delle attitudini, confusi dal baccalauréat nel suo svolgimento classico.*⁽²⁾

In tali enunciazioni noi troviamo condensata tutta la problematica docimologica, che riassumiamo nei suoi aspetti salienti:

- a) l'esigenza di una formazione specifica degli esaminatori - ma anche di ogni insegnante in quanto è chiamato ad esprimere giudizi e dare voti nel corso della normale attività didattica;
- b) la necessità di una collegialità (o quanto meno di un coordinamento) delle attività docimologiche, allo scopo di evitare il più possibile che si giunga a formulare giudizi difformi in situazioni analoghe. Con l'introduzione dei *moduli* didattici nella Scuola Elementare italiana questa istanza di collegialità rafforza ulteriormente il suo già notevole rilievo;
- c) il riconoscimento che non tutto può essere quantificato, ossia tradotto in dati numerici ricavati direttamente dalle prove degli esaminati;
- d) l'importanza di procedure che riducano la soggettività dell'esaminatore (o dell'insegnante-valutatore) anche in presenza di prove complesse per loro natura.

La docimologia è dunque nata nella prima metà del nostro secolo, con l'intendimento di essere una scienza esatta nella misura in cui ciò è possibile nelle scienze umane, e specialmente in quelle pedagogiche. A tal fine si basa su due cardini essenziali:

- la rilevazione quanto più accurata e oggettiva dei dati e dei fatti osservabili;
- il ricorso a procedure statistiche per l'analisi e interpretazione dei dati quantitativi.

Questa impostazione è coerente con le concezioni allora prevalenti:

- a) in filosofia: sono evidenti i richiami al filone positivista e alle sue evoluzioni (neo-positivismo);
- b) in psicologia, soprattutto nei suoi aspetti sperimentali e psicotecnici (uso dei test);
- c) nella linguistica strutturale;
- d) in pedagogia, per il superamento di posizioni conservatrici ereditate dalla tradizione.

Avremo modo di vedere come gli sviluppi recenti ci condurranno ad una visione più analitica del problema. Si deve infatti tenere conto, soprattutto in ambito scolastico a livello primario, anche degli aspetti affettivi, come dati essenziali della formazione della persona nella sua totalità.

²⁾ Ibidem, p. 183.

2.2 Valutazione

Quando di uno scolaro³⁾ diamo giudizi del tipo “fa quello che può, anche se i risultati sono scarsi”, “dovrebbe impegnarsi maggiormente” oppure “risente di condizioni familiari sfavorevoli”, noi rapportiamo i risultati dell’apprendimento scolastico con la storia personale dell’allievo, con i suoi atteggiamenti verso la scuola e la società, con i condizionamenti psicofisici e ambientali ai quali è soggetto. Cerchiamo cioè di interpretare il *profitto* allargando lo sguardo a tutto quanto può influire su di esso, e cioè a tutti gli aspetti rilevanti della sua vita di cui siamo venuti a conoscenza. In questo modo ci poniamo nell’ottica non della *verifica* ma della *valutazione*.

In quanto operazioni di secondo livello, quelle relative alla valutazione dell’allievo non rientrano in senso stretto nel discorso sul LT che intendiamo sviluppare qui. Tuttavia:

- i due livelli della verifica e della valutazione sono spesso confusi, anche perché i voti servono sia per esprimere giudizi sulle singole verifiche (prove scritte e orali, test, ecc.), sia per le valutazioni riassuntive trimestrali e finali;
- la legislazione scolastica dice pochissimo sulle procedure di valutazione (e ancor meno sui criteri) e quindi quasi tutto dipende da una prassi ormai consolidata, anche se non priva di ampie variazioni da scuola a scuola, o addirittura da consiglio a consiglio nell’ambito della stessa scuola;
- in questo quadro sono frequenti le commistioni tra giudizi sul profitto in senso stretto (abilità, competenze, conoscenze, ecc.) e sul comportamento dello studente, in termini di attenzione, impegno, ‘partecipazione al dialogo educativo’, ecc.

In sintesi, dobbiamo essere consapevoli del fatto che quando ci occupiamo delle tecniche e procedure di verifica ci muoviamo in un quadro nel quale la confusione dei livelli è sempre un pericolo incombente.

2.2.1 Il concetto di valutazione in pedagogia

“Valutare è un confrontare l’evidenza raccolta con un progetto, gli eventi osservati e quelli aspettati, le possibilità alla partenza con i risultati finali.”⁴⁾ La valutazione implica allora necessariamente l’esistenza di un progetto, di mete e di obiettivi che costituiscono il criterio di giudizio quando operiamo il confronto tra le attese e le prestazioni. “Secondo la concezione che si ha dell’educazione e del suo fine cambia lo scopo della valutazione e quindi anche il modo di

³⁾ Fatte salve eventuali precisazioni, usiamo *scolaro*, *studente* e *allievo* come sinonimi; preferiamo evitare l’uso di *apprendente* che peraltro si sta affermando anche se è un brutto forestierismo (o forse proprio per questo...).

⁴⁾ L. CALONGHI, *Valutazione*, Brescia, La Scuola, 1976, p. 19.

procedere nel valutare.”⁵⁾ Queste enunciazioni mettono subito in luce una serie di problemi; qui accenneremo solo a quelli che ci sembrano più importanti.

Primo problema. Un progetto, dicevamo, è *necessariamente* alla base di qualsiasi criterio di valutazione. Tuttavia, non sempre questo progetto è chiaro e ben definito nella mente del valutatore. Molto spesso gli insegnanti hanno solo un’idea intuitiva di quel che è ragionevole attendersi come esito finale di un insegnamento. Quest’idea intuitiva si basa su quanto comunemente “si sa” (o si crede di sapere) sui livelli raggiungibili nelle diverse classi per le varie discipline, e tali intuizioni sembrano avere la forza di un criterio valido in assoluto, soprattutto se sono state confermate o corrette attraverso l’esperienza didattica. In mancanza di una determinazione precisa, però, il criterio diventa troppo facilmente elastico e confuso.

Secondo problema. In quanto rivolta all’intera personalità dell’allievo, la valutazione non può che essere condotta collegialmente da coloro che hanno la responsabilità dell’educazione dello scolaro. Questo è un dato di particolare rilievo oggi anche nella Scuola Elementare, dopo che è stata cancellata la figura tradizionale dell’insegnante monocratico e la si è sostituita con un gruppo di insegnanti. Una delle nuove competenze richieste all’insegnante è quella di sapersi porre in un corretto rapporto di collaborazione con i colleghi (senza prevaricazioni né deleghe). Il momento della valutazione degli allievi può facilmente diventare quello in cui esplodono acuti dissensi, ma proprio per questo deve diventare l’occasione per una crescita professionale, sviluppata a partire non da generiche esortazioni alla buona volontà ma da un confronto con una serie di problemi reali e pressanti.

2.2.2 Obiettivi della valutazione

Riprendendo l’argomentazione del Calonghi, identifichiamo gli obiettivi della valutazione con i fini stessi del processo educativo: la crescita armonica e equilibrata del bambino⁶⁾ in tutti i tratti della sua personalità. Valutiamo l’allievo per osservare se, come e in quale misura progredisca verso i traguardi che abbiamo formulato nel progetto educativo sulla base dell’immagine che noi abbiamo del giovane ‘ben formato’ e ‘maturo’. Sulla base degli esiti delle diverse valutazioni vengono decisi gli ulteriori interventi didattici.

⁵⁾ Ibidem.

⁶⁾ Ciò che qui viene detto del bambino vale, *mutatis mutandis*, per il fanciullo e il (pre)adolescente dei successivi livelli di scolarità.

A questo processo viene dato il nome di *valutazione formativa*, che si distingue perciò dalla *valutazione sommativa* che ‘tira le somme’ degli esiti di un trimestre o di un anno scolastico. La distinzione, che non è in termini di contrapposizione ma di complementarità, è importante perché vi è ancora chi tende a identificare la valutazione con le operazioni formali di scrutinio. Qui invece intendiamo i processi valutativi in modo molto più ricco: si fa attività di valutazione ogni volta che ci si sofferma a cercare di capire quali possano essere i motivi dell’eventuale insuccesso scolastico di un allievo, a osservarne il comportamento verso gli altri e verso il proprio dovere, a vagliare le notizie sulla famiglia o sulla salute, e così via.

Ci sono altri due risvolti fondamentali del processo di valutazione. Il primo è il ritorno di informazioni allo studente, il quale ha modo così di sapere non solo come viene giudicato il suo profitto ma anche se viene capito il suo sforzo, apprezzato il suo impegno, accettato come valido il suo comportamento, e così via. Sulla base di tutto questo egli costruisce l’autopercezione della propria figura di scolaro: una visione di sé e della sua capacità di rispondere alle attese che scuola, famiglia e società hanno nei suoi confronti; questa autopercezione orienterà i comportamenti successivi. L’età non consente che gli scolari sviluppino forme avanzate di autovalutazione già nella scuola elementare, ma è essenziale che se ne pongano almeno le premesse.

Le valutazioni approssimative, male articolate o incoerenti vanno a detrimento della possibilità stessa di educare (gli studenti sono sensibilissimi alla “giustizia distributiva” ossia ad un’equità nel trattamento a parità di condizioni); altrettanto importante è il modo in cui le valutazioni sono trasmesse all’interessato: una comunicazione tardiva, oscura o in qualche modo ingiustificatamente ‘punitiva’ è nociva perché adombra una perdita di stima e fiducia da parte del valutatore nei confronti del valutato. Con questo non intendiamo dire che le valutazioni debbano sempre essere positive, o che *capire i motivi* di certe carenze o di certi comportamenti significhi *giustificarli e accettarli*; le valutazioni devono essere veritiere, e in quanto tali mettere in evidenza anche le situazioni negative, indicando però all’allievo in quali modi può superare le deficienze riscontrate.

Il secondo risvolto è il ritorno di informazioni sull’andamento del processo scolastico, informazioni che gli insegnanti debbono vagliare in modo serenamente autocritico. Serenamente, perché, quando si tratta di rapporti educativi, gli errori e le manchevolezze sono sempre in agguato anche quando si lavora con competenza, attenzione e impegno. Ma con spirito autocritico perché il

buon insegnante sa che di fronte a situazioni di diffuso insuccesso deve prendere in considerazione l'idea di aver compiuto qualche scelta errata; saper 'correggere il tiro' è una dimostrazione della propria sensibilità didattica. Gli esiti peggiori, sotto questo profilo, provengono da coloro che si affidano ad un male inteso senso del prestigio e dell'autorità e quindi cercano di giustificare sempre e comunque il proprio operato.

Il più delle volte questo si traduce nella ricerca di un capro espiatorio, di un fattore esterno a cui attribuire le cause dell'insuccesso: di volta in volta sarà il numero di allievi per classe, o il basso livello culturale delle famiglie, o la mancanza di sussidi didattici adeguati, o altro ancora. In realtà questi fattori possono incidere negativamente ma di solito non sono di per sé determinanti. Se classi parallele in cui si riscontrano problemi del tutto analoghi "funzionano" meglio della propria, l'insegnante ha l'obbligo di chiedersi se per caso non sia proprio lui la causa del minor rendimento. Dato il sistema attuale di formazione e reclutamento degli insegnanti (in generale, un reclutamento senza un'adeguata formazione pre-servizio), è inevitabile che l'inesperienza e l'impreparazione giochino un ruolo negativo; non si vuole quindi colpevolizzare nessuno ma solo sottolineare l'esigenza di un atteggiamento di umiltà, vigilanza e apertura verso nuovi orizzonti professionali.

Nel seguito, manterremo il discorso soprattutto su un piano tecnico, trattando delle verifiche in educazione linguistica. In sede preliminare, però, non ci si può nascondere che gli esiti del processo di verifica sono condizionati dalla visione globale che si ha della valutazione e quindi, indirettamente, del "far scuola" nel suo insieme.

2.2.3 Oggetto della valutazione

Oggetto della valutazione è quindi l'intero processo educativo, rispetto al quale il rendimento degli allievi è l'indice di cui ci serviamo come criterio. Per *rendimento* intendiamo il rapporto tra le potenzialità degli scolari e il profitto che esprimono globalmente e in ciascuna materia. Il punto di riferimento è sempre l'intera personalità dello scolaro, da rispettare nella sua dignità profonda e da educare in modo che possa esprimere nella maniera più evoluta i tratti peculiari della sua identità.

Il tendere a una visione globale deve però significare - anche se a prima vista può sembrare paradossale - che si cerca di uscire dal generico per essere quanto più analitici possibile. Se, in seguito a prove negative, lo scolaro sente formulare direttamente o indirettamente giudizi del tipo

“non sei maturo” o “non hai capacità di sintesi”, non sa che farci: può solo aspettare tempi migliori, come un frutto appeso al ramo attende passivamente il raggio di sole che lo faccia maturare.

Uno scolaro molto sveglio potrebbe chiedere a sua volta all’insegnante: “Che cosa intende per ‘capacità di sintesi’? Da che cosa si capisce che mi manca? Che cosa devo fare per svilupparla?” Operare seriamente nel campo della valutazione vuol dire rifuggire dal generico e dal vago: se precisiamo i termini e stabiliamo quali *indicatori* ci dicono se il valutato possiede (e in qual misura) una data abilità, noi abbiamo gli strumenti non solo per una valutazione univoca ma anche per indicare, *in positivo*, come intervenire per superare le eventuali lacune riscontrate.

“Capacità di sintesi” è un’espressione particolarmente ambigua: in ambito scolastico, ognuno la definisce a modo suo - e molti non si curano affatto di precisare in che cosa consista - ma tutti pretendono di riscontrarla nelle prestazioni degli studenti. A volte viene identificata nel saper riassumere, oppure nel saper esporre, oralmente e/o per iscritto, con ordine, chiarezza e proprietà di argomentazione; altre volte consiste nel risolvere le espressioni algebriche con pochi “passaggi”, o in qualche abilità analoga nelle varie materie. Può allora accadere (e chi scrive è stato testimone di alcuni casi in cui è effettivamente accaduto) che un insegnante affermi che un certo scolaro ha capacità di sintesi e che poco dopo, nel corso dello stesso consiglio di classe, un collega affermi esattamente il contrario. Ciò significa che o si usa lo stesso termine per indicare cose diverse - e allora, malgrado l’apparenza, non è più un termine - oppure uno dei due docenti ha sbagliato la diagnosi. Non cogliere le implicazioni di un tale stato di cose significa procedere come se non si fosse in presenza di una contraddizione insanabile. Un problema cruciale nel campo delle verifiche risiede proprio nell’incapacità di analizzare in modo affidabile le varie abilità e di individuarne gli indicatori da tenere sotto controllo.

2.3 Verifica

La valutazione, in quanto raffronta i comportamenti osservati negli allievi con le mete educative e gli obiettivi didattici, richiede e presuppone l’accertamento puntuale e sicuro delle conoscenze, abilità, competenze, ecc. presenti nel soggetto valutato; a tale accertamento si dà il nome di *verifica*.

2.3.1 Implicazioni del concetto di verifica

In linea di principio, la verifica non dovrebbe comportare problemi sensibili alle interpretazioni soggettive o caricati di valenze ideologiche. Le scelte sui fini della scuola (e

dell'educazione linguistica all'interno di essa), sui valori da far crescere nella personalità dell'educando, ecc., influiscono sulla valutazione, non sul controllo del profitto, e si pongono quindi, per così dire, a monte - prima e più in alto - delle verifiche. Questo non significa, peraltro, che non si pongano problemi deontologici (cioè di etica professionale) anche a livello di verifica.

Anzitutto la divisione non è così netta come si vorrebbe, ma c'è un *continuum* tra gli atti didattici che rientrano nella sfera della verifica e quelli che riguardano i processi valutativi. In secondo luogo, le scelte relative a *che cosa* verificare determinano gli obiettivi in termini operativi, nel senso che gli scolari identificano i veri fini del corso con ciò che viene loro chiesto di fare nelle prove scritte e orali. In terzo luogo, le tecniche di controllo che vengono scelte di volta in volta non sono 'neutrali' ma possono favorire o sfavorire alcuni soggetti rispetto ad altri, possono mettere in luce o lasciare in ombra determinate competenze, e così via. Ognuno di questi punti, assieme ad altri aspetti che man mano emergeranno, sarà oggetto di ulteriori precisazioni.

2.3.2 Obiettivi della verifica

Rispetto alla valutazione, la verifica si caratterizza quindi come processo soprattutto *conoscitivo* e *noninterpretativo*. Vuole accertare il profitto nella maniera più oggettiva possibile, eliminando o riducendo al minimo ciò che di aleatorio vi può essere nelle indagini basate su impressioni personali o su dati mal definiti.

Può essere difficile convincersi di quanto impressionistiche e incostanti siano tante verifiche. Si è potuto controllare sperimentalmente che:

- uno stesso elaborato - lo svolgimento di un tema da parte di un allievo - è stato giudicato da insegnanti diversi con voti in decimi che variavano (all'interno dei gruppi in cui erano stati divisi gli insegnanti stessi) da 3 a 8 o da 4 a 9;
- lo stesso ventaglio di variazione (o *dispersione*) veniva riscontrato sia nei gruppi costituiti da insegnanti di lettere sia in quelli formati da docenti di altre materie, annullando ogni differenza significativa tra specialisti e non;
- gli stessi insegnanti, chiamati a dare una seconda volta a distanza di tempo un voto sullo stesso elaborato, hanno espresso per la maggior parte un dato diverso dal precedente, con una variazione che arrivava anche a due decimi (che vuol dire che qualche 5 era diventato un 7, qualche 6 era sceso a 4, o viceversa).

Si è anche constatato che durante la correzione delle prove di verifica svolte da una classe, o durante una serie di esami-interrogazioni orali, l'insegnante diventa progressivamente più severo o più indulgente a seconda dello stato di stanchezza psicofisica, dell'umore, ecc.

Non ripeteremo le argomentazioni già sviluppate nel definire le caratteristiche e il campo di applicazione della docimologia. Ricordiamo invece quanto la psicologia sociale ci dice a proposito dell'*effetto di alone*, che conduce a una distorsione del giudizio dovuta alla duplice tendenza o di valutare una caratteristica o una prestazione di un individuo sulla base dell'impressione globale che il valutatore si è fatta nei riguardi del valutato, oppure di allargare su tutta la personalità del valutato il giudizio dato su di una particolare caratteristica o prestazione.⁽⁷⁾

Buona parte della conflittualità tra insegnante e allievi ha origine proprio dal fatto che questi ultimi hanno la precisa sensazione di 'ingiustizie' dovute alla constatazione che la stessa soluzione scorretta viene considerata come una semplice svista se data dallo studente le cui prestazioni sono abitualmente buone, e un grave errore se fornita dallo scolaro solitamente poco preparato. Anche in consiglio di classe si registra il caso, non raro, dell'insegnante che deve accorgersi che, contrariamente alle attese, il suo giudizio globale su un certo allievo non è per nulla condiviso dai colleghi, i quali invece esprimono valutazioni di segno contrario.

Vedremo nei successivi capitoli sia i tentativi di eliminazione delle *prove tradizionali* (alle quali è dedicato il § 4.1.3.) a causa della loro inaffidabilità docimologica, sia il loro parziale recupero all'interno di alcuni orientamenti più recenti del LT.

2.3.3 Oggetto della verifica

Tutto può essere sottoposto a verifica: dalla conoscenza di dati (le 'nozioni' tanto criticabili se sono fine a se stesse quanto necessarie se non si vuol parlare a vuoto) fino alle competenze più complesse. E' tuttavia fondamentale che:

- a) si sappia sempre esattamente a quale livello si sta operando (se sto verificando che lo scolaro sia capace di nominare in lingua straniera i colori di una figura non posso dire che sto tenendo sotto controllo la sua competenza comunicativa globale, ma solo una sottocompetenza ben delimitata);
- b) non si attribuiscono alla verifica valenze che non le sono proprie, assumendo dati parziali come esponenti significativi di valutazioni più complesse.

⁷⁾ Cfr. E. SPALTRO, *La psicologia del lavoro*, Milano, Etas-Kompass, 1967. Approfondiremo questo problema al § 4.1.4.

Per meglio intendere questi punti, ricorriamo come esempio a una tecnica di verifica tradizionale nella scuola secondaria: l'esercizio noto come 'compitino di verbi'. Si tratta di una prova scritta in cui l'insegnante detta alcune voci verbali in italiano da tradurre in lingua straniera, oppure fornisce direttamente in lingua straniera una forma (di solito, l'infinito) affinché gli studenti scrivano le altre forme del paradigma e/o qualche voce specifica. Diamo un esempio per ciascuna delle due procedure, in francese e in inglese:⁽⁸⁾

andranno *ils iront*

show *showed shown*

Le domande che dobbiamo porci nel vagliare questa (o qualsiasi altra) tecnica sono:

- si tratta di una procedura che si richiama a un preciso metodo glottodidattico? Se sì, quale?
- a quale livello si colloca la prova (fonico, ortografico, morfologico, sintattico, lessicale, testuale, pragmatico...)?
- quali abilità linguistiche (*skills*) o competenze sono interessate (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, abilità integrate, compiti di comunicazione...)?
- quali processi mentali vengono attivati nell'allievo (dalla semplice rievocazione di dati alle sintesi più complesse)?
- si tratta di procedure rigide oppure c'è spazio per qualche grado di creatività?
- è una prova che può condurre alla determinazione diretta di punteggi oppure richiede un intervento interpretativo da parte di chi la corregge?

Per quanto riguarda il 'compitino di verbi', le risposte a queste domande mettono in luce che si tratta di una prova tipicamente legata a un approccio grammaticale-traduttivo, a livello morfologico, scritta, di rievocazione di dati isolati, rigida, e il cui esito è traducibile direttamente in punteggi purché si decida preventivamente come considerare gli eventuali errori di ortografia lessicale, ad esempio:

accommodate **accomodated.*⁽⁹⁾

Qui distinguiamo tra 'ortografia lessicale' e 'ortografia grammaticale': quest'ultima riguarda le desinenze, gli affissi (prefissi e suffissi) e, in genere, le forme flessive riconducibili a regole di

⁸⁾ Le parole scritte in tondo sono quelle date dal test o dall'insegnante; in *corsivo* viene data la soluzione corretta che l'esaminato dovrebbe fornire.

⁹⁾ Come è d'uso, premettiamo il segno dell'asterisco (*) alle forme o frasi errate e il punto interrogativo (?) a quelle la cui accettabilità è dubbia.

grammatica, più esattamente, di *morfologia*; l'ortografia lessicale, invece, è codificata nel dizionario ma non nella grammatica. Si tratta di decidere se nel cosiddetto 'compitino di verbi' vogliamo tener conto solo degli aspetti più strettamente morfologici (nel qual caso **accomodated* con una sola *m* non viene considerato errore ai fini dell'attribuzione del punteggio) o anche di quelli ortografici, nel qual caso dobbiamo decidere preventivamente quale *peso* attribuire ai vari tipi di errore.

Non entriamo, per ora, in ulteriori dettagli: avremo modo di affrontare sistematicamente il problema dell'*analisi degli errori* e di vagliare le diverse tecniche. L'esempio ci è servito per dare una prima idea di che cosa significhi analizzare un test. Tornando alla questione specifica dei *contenuti* di un test, ricordiamo che nelle lingue naturali (l'italiano, l'inglese, ecc.) il tutto è maggiore della somma delle parti. Una certa *parcellizzazione*, ossia lo spezzettamento nelle varie componenti, può essere necessaria nel momento in cui si accertano analiticamente i vari fattori (ortografia, pronuncia, morfosintassi, lessico, ecc.), ma le verifiche devono tendere verso un alto livello di *integrazione*, cercando di tenere sotto controllo la lingua nel suo effettivo realizzarsi, nella sua globalità d'uso.

Nei capitoli 4 e 5 si esaminerà nel dettaglio l'evolversi delle procedure di verifica e in quel contesto sarà più chiara la tensione tra parcellizzazione e integrazione. Qui ci basterà aver accennato al problema, che è importante inquadrare fin dall'inizio.

2.4 Misurazione

Affinché si possa parlare di *misurazione* in senso proprio occorrono:

- a) un'unità di misura costante;
- b) un punto di riferimento che corrisponda al valore zero.

Siamo in grado di misurare la lunghezza di un tavolo o la statura di una persona se disponiamo non solo del metro ma anche di un punto di partenza 'naturale' - nel caso del tavolo, uno dei due estremi; per la statura, il piano su cui poggia la pianta dei piedi.

Che cosa corrisponde allo zero in educazione linguistica? Anche lo scolaro che non sa proprio nulla di una lingua straniera (eventualità già di per sé poco verosimile, almeno per le maggiori lingue europee) dispone di un bagaglio di competenze nella lingua materna e/o italiana, di eventuali conoscenze di altre lingue e di una più o meno sviluppata capacità di riflessione sulla lingua: è un 'patrimonio di base' che non può certo essere ignorato o azzerato.

In quanto all'unità di misura, sono in uso nella scuola italiana diversi sistemi di espressione dei risultati delle verifiche e delle valutazioni:

- a) quello numerico tradizionale, in decimi per la scuola secondaria, in sessantesimi per gli esami di maturità, in trentesimi per l'università (e centodecimi per la laurea), su scale diverse per i vari concorsi, abilitazioni, ecc.;
- b) quello che ricorre a una serie di aggettivi codificati (*sufficiente, buono, distinto, ottimo*), in vigore nella scuola dell'obbligo;
- c) quello basato sulle lettere dell'alfabeto.

Altri sistemi sono introdotti sperimentalmente, nell'ambito di progetti speciali o in connessione con l'uso di particolari strumenti di rilevazione (schede, griglie, matrici, ecc.).

Occorre sottolineare che:

- i diversi metodi non sono neutrali, ma possono influire sulle procedure di accertamento e di registrazione del profitto;
- esiste sempre e comunque la necessità che la comunicazione dei giudizi, in qualunque forma siano espressi, sia univoca, chiara e pienamente condivisa da insegnanti, allievi e famiglie.⁽¹⁰⁾

E' illusorio ritenere che il voto espresso in decimi - o con altre scale numeriche - rappresenti una *misura* costante. La distanza tra 2 e 3 è, nella percezione comune, pressoché inesistente, e rarissimamente si usano le frazioni di voto all'interno di quell'intervallo; frasi come "ti do due, anzi *due più* per incoraggiamento" fanno parte del... folklore scolastico ma sono prive di senso sotto il profilo docimologico.⁽¹¹⁾ La distanza tra 5 e 6 è invece notevole e ciò spiega il ricorso a punti intermedi come 5+, 5½, 5/6, 6/5, 6P, 6=, 6- e altri ancora.

Tale distanza non è l'esito di interpolazioni arbitrarie in un sistema che, per legge, prevede solo voti interi (quelli che, infatti, compaiono sulle pagelle); essa riflette invece l'ineguale distribuzione delle frequenze dei dati antropometrici e psicometrici. Intendiamo dire che quando ci riferiamo a parametri relativi alla persona umana (come la statura o il quoziente di intelligenza) i casi più vicini alla media sono molto più numerosi dei casi che si allontanano da essa.⁽¹²⁾

¹⁰⁾ Per brevità, ove non siano necessarie puntualizzazioni parleremo di *dare voti* e *voti* indipendentemente dal sistema usato, per indicare rispettivamente il processo di registrazione e comunicazione dei dati osservativi/valutativi e l'esito di tale processo, ossia i "segni" usati per l'espressione del giudizio formulato.

¹¹⁾ E anche sotto quello pedagogico e didattico, ma qui non ce ne occupiamo.

¹²⁾ L'argomento verrà ripreso e approfondito nel cap. 13.

Una delle conseguenze è che le variazioni non hanno lo stesso significato nei diversi punti della distribuzione. Se un giovane alto cm 198 cresce di cinque centimetri, egli supererà un numero ristretto di soggetti - quei (relativamente) pochi la cui statura è compresa tra cm 198 e 203; ma se la crescita di cm 5 avviene molto più vicino alla statura media della popolazione (poniamo, tra i 167 e i 172 centimetri) il numero delle persone superate sarà notevolmente maggiore, nell'ordine delle centinaia di migliaia o dei milioni di soggetti se la popolazione a cui facciamo riferimento è quella di una grande nazione. E' per questo che quando trattiamo dati di questo tipo, *ivi compresi i punteggi dei test e i voti scolastici*, abbiamo bisogno di misure tanto più sensibili e *fini* quanto più ci avviciniamo ai valori centrali delle graduatorie.

Come mostra l'esempio della statura, anche in presenza di un'unità di misura costante e oggettiva (il centimetro) varia la significatività del dato a seconda della sua collocazione nella graduatoria. L'aspetto numerico del voto non deve dare l'illusione di una scala a intervalli regolari.

2.4.1 I voti come strumenti di misurazione

Se è vero quanto siamo andati dicendo finora - e vi sono fondati motivi per affermarlo - si capisce allora che 'fare la media' tra numeri che si pongono su gradi diversi della distribuzione e che quindi rappresentano valori non direttamente comparabili è un nonsenso sotto il profilo docimologico. Soprattutto per scoraggiare il ricorso a operazioni aritmetiche di questo tipo sono stati introdotti gli altri modi di espressione del giudizio. In questo modo, tuttavia, si sono creati problemi di comunicazione.

Con i voti espressi in numeri, due cose sono chiare: che i numeri superiori o uguali a sei (nonché i vari "sei meno" o "meno meno") esprimono un giudizio di sufficienza; e che 7 è maggiore di $6\frac{1}{2}$ e minore di 8 qualunque significato e valore relativo si assegnino a tali numeri. Il ricorso agli aggettivi è invece fonte di incertezze quando ci si serve di quelli non codificati ufficialmente; a esempio, *scarso* è inteso come 'quasi sufficiente' da alcuni e 'gravemente insufficiente' da altri. Alcuni aggettivi come lo stesso *scarso* (nella prima accezione), *incerto* o *debole* tendono a collocarsi in una specie di 'terra di nessuno' tra sufficienza e insufficienza, rivelando a volte uno stato di indecisione da parte del valutatore. Un'ulteriore complicazione è introdotta da quegli insegnanti di lingue straniere che fanno ricorso ad aggettivi della lingua insegnata: nella scuola inglese *weak* non equivale al *debole* appena citato ma indica una grave

insufficienza. Di qui la necessità di chiarire il valore preciso attribuito di volta in volta agli aggettivi (o alle espressioni equivalenti) usati nel formulare i giudizi.

Le lettere dell'alfabeto potrebbero ovviare a buona parte degli inconvenienti citati: non incoraggiano la prasso nota come 'fare le medie' e al tempo stesso è chiaro che se A rappresenta il voto massimo, C è più di D. Si tratterà di farci l'abitudine, senza lasciare che si sviluppi una prassi tale da reintrodurre surrettiziamente con qualche artificio gli errori che si è cercato di eliminare. Ma soprattutto è necessario che si instauri una coscienza docimologica critica che, qualunque sia il metodo adottato per esprimere i giudizi, sappia coglierne l'esatta natura e i limiti.

E' salutare il disagio, sempre più spesso avvertito, nei confronti della consuetudine consolidata che ha introdotto altri aggettivi, i *più*, i *meno* (e i *meno meno*; ma perché non i *più più?*), i *mezzi voti*, il *fare le medie* e così via, ma soprattutto per la molteplicità di significati di cui è stato caricato il voto, che non è solo un giudizio sulla correttezza e validità della prestazione, ma assume spesso anche altri valori: premio, incoraggiamento, lode, sprone verso un maggior impegno, oppure punizione, rimprovero e così via. Osserviamo per inciso che così facendo si rinuncia a qualsiasi tentativo di usare il voto in un modo che sia almeno tendenzialmente oggettivo.

Il tema verrà ripreso e approfondito nella sezione finale del libro, in cui si affrontano problemi di statistica metodologica e in cui si giustificheranno dettagliatamente le affermazioni che qui abbiamo soltanto enunciato.

2.5 Selettività

Un altro tema sul quale occorre un chiarimento preliminare è quello della *selezione* scolastica, ossia delle promozioni e delle bocciature, in rapporto all'uso di strumenti di verifica e di valutazione. L'uso di tecniche innovative, come il ricorso ai test al posto delle prove tradizionali, *non* è di per sé collegato o collegabile a una maggiore o minore selettività. La difficoltà dei test può essere graduata come quella di ogni altra prova di controllo; anzi, proprio i test si prestano meglio a una 'taratura fine' come nelle bilance di precisione.

Non ci sono alibi di nessun tipo per l'insegnante: solo la sua sensibilità di educatore gli suggerirà quali prove siano le più adatte al livello dei suoi allievi e lo condurrà a decidere, d'intesa con i colleghi che condividono le responsabilità delle sue classi, quali siano i provvedimenti da prendere per ciascuno studente al termine dell'anno scolastico.

2.5.1 Lingue ‘selettive’

Sono diffuse nell’opinione pubblica alcune false prospettive che suscitano attese e prevenzioni rispetto alla difficoltà (e quindi alla selettività) delle diverse lingue. Ad esempio, si parla del tedesco come ‘lingua difficile’ in virtù della complessità della sua grammatica. Ma le esperienze condotte nelle scuole *materne* della Provincia di Trento, confortate da esperienze analoghe condotte altrove, dimostrano che anche il tedesco lo si può insegnare a bambini piccoli, purché gli insegnanti siano preparati, i materiali e i metodi siano appropriati, gli obiettivi siano tarati realisticamente tenendo conto dei destinatari, ecc. La selettività dipende da quale livello di abilità e correttezza si pretende che venga raggiunto, e con quanto tempo disponibile.

Un altro mito è quello secondo cui il tedesco sarebbe una lingua particolarmente logica. Ma sappiamo che in essa la luna è maschile, il sole è femminile, la donna, la ragazza e la signorina sono neutre; inoltre, dativo e accusativo si ripartiscono in maniera non molto lineare i vari complementi di luogo. Sono solo esempi: il fatto è che ogni lingua naturale è “logica” a modo suo e non collima con la logica studiata da filosofi e matematici.

Accenniamo qui a questi aspetti perché non di rado gli insegnanti hanno una percezione del diritto-dovere di essere selettivi collegata alle loro intuizioni sulla natura, sul ruolo e sul prestigio della materia che insegnano. Nella scuola secondaria, i professori di matematica, lingue classiche e tedesco sono per tradizione coloro che, più di altri, tendono a ritenersi depositari del compito di garantire la serietà degli studi, ove *serietà* è intesa come sinonimo di *selezione*.

Un esame attento ci rivela che in tutte le lingue straniere troviamo aspetti che possono essere altrettanto selettivi quanto le concordanze e le inversioni del tedesco: per l’inglese i *phrasal verbs* e i complicatissimi rapporti tra pronuncia e grafia, per francese e spagnolo i congiuntivi e la pronominalizzazione, per tutte le lingue in genere le preposizioni e le espressioni idiomatiche. Purché lo si voglia (e specialmente in ambito universitario lo si vuole), ogni lingua straniera può servire per discriminare i livelli di attitudine, intelligenza, memoria, intuizione, ecc. e operare una severa selezione degli studenti migliori.

Il nostro intento è di portare, nel seguito, argomenti probanti a sostegno della tesi, qui solo enunciata, secondo cui la selettività non dipende né dalla struttura o dai contenuti di una materia né dalle tecniche di accertamento del profitto, ma da decisioni e scelte operate a livello di collegio dei docenti, di consiglio di classe o anche, e più spesso, dai singoli insegnanti.

CAP. 3

VALIDITÀ' E SIGNIFICATIVITA' DELLE VERIFICHE

3.1 Il 'profitto' in glottodidattica

In questo capitolo affronteremo il tema dei requisiti qualitativi che le prove di controllo devono possedere per rispondere alle esigenze di verifica del profitto. Inizieremo da quest'ultimo termine, che rinvia all'*oggetto* dell'accertamento.

Che cosa intendiamo per *profitto*, in particolare in una lingua straniera? Calibano, nella *Tempesta* shakespeariana (atto I, scena 2[^]), non sembra avere dubbi:

You taught me language, and my profit on't
Is, I know how to curse. The red plague rid you
For learning me your language!

Perché mai se la prende tanto con chi gli ha 'imparato' la lingua, al punto di augurargli la peste bubbonica? La risposta, come sappiamo, è che la conoscenza di essa serve a Prospero e a Miranda per ottenere i servigi richiesti: "E' lui che ci fa il fuoco, che ci reca la legna e ci serve in faccende a noi utili. - Ehi là, schiavo!"⁽¹⁾ Non meraviglia quindi che egli chiami 'profitto' ben altra cosa, e cioè la capacità di imprecare e maledire.

Il caso è emblematico - e come tale è stato ripreso da Widdowson⁽²⁾ - delle discrepanze che vi possono essere tra ciò che l'insegnante pone come obiettivo della sua attività didattica e ciò che l'allievo percepisce come utile per sé. In ogni caso, e in chiave propriamente glottodidattica, almeno tre conseguenze sono chiare:

- a) in ambito scolastico, non possono porsi fini educativi e didattici diversi da quelli orientati verso una piena maturazione della personalità dell'allievo;
- b) questi deve essere reso consapevole, nella misura del possibile in rapporto all'età e alle altre variabili, degli obiettivi generali e intermedi che si pongono come traguardi al suo apprendimento della lingua straniera, e ciò affinché vi sia una sua adesione psicologica a tali fini, tale da garantire il massimo impegno verso un'idea condivisa di 'profitto';
- c) solo sulla base degli obiettivi così definiti si opereranno le scelte concrete sulle prove di controllo, in termini di periodicità, contenuti, tecniche, ecc.

1) W. SHAKESPEARE, *La tempesta*, trad. di A. Obertello, Milano, Mondadori, 1959, p. 46.

2) H.G. WIDDOWSON, *Explorations in Applied Linguistics 2*, Oxford, OUP, 1984, pp. 189-200.

3.1.1 Il profitto tra **realizzazione** e **padronanza**

Con questi due termini, in mancanza di meglio, abbiamo proposto⁽³⁾ di rendere rispettivamente gli inglesi *achievement* e *proficiency*. Tralasciando gli ormai annosi problemi terminologici,⁽⁴⁾ ci preme sottolineare che il profitto in lingua straniera assume due caratterizzazioni principali:

- da una lato (quello dell'*achievement* o *realizzazione*) può consistere nell'apprendimento di una certa quantità ben definita di materia, in termini, ad esempio, di intenzioni comunicative, espressioni, strutture, lessico, ecc. presenti nell'unità didattica su cui verte l'accertamento;
- dall'altro lato, (*proficiency/padronanza*) per profitto in lingua straniera possiamo intendere il livello generale di competenza comunicativa raggiunto a prescindere da questo o quell'itinerario didattico, dall'uso di specifici libri di testo o di altri materiali, ecc. I *placement tests* mediante i quali i nuovi iscritti vengono inseriti nei gruppi-classe a cui sono più idonei e le *certificazioni* che rilasciano attestati sul grado generale di padronanza della lingua appartengono entrambi a questo gruppo.

La dicotomia *realizzazione/padronanza* è un utile punto di riferimento per comprendere a quali fini e a quali modalità generali una prova di controllo si ispiri, ma in realtà nemmeno questa distinzione risulta netta e assoluta. In lingua straniera (come in matematica e in altre discipline) ogni apprendimento successivo recupera - o almeno implica - tutte le competenze pregresse, e questo rende impossibile limitare le verifiche ai contenuti (in senso lato) dell'ultima unità didattica insegnata.

In lingua straniera, poi, data la complessità della lingua e dei diversi piani su cui si articola (dal fonemico al testuale-pragmatico) risulta difficile tenere sotto controllo l'apprendimento nell'ambito di un corpus rigorosamente definito. Per quanto riguarda le ricerche italiane sull'argomento, almeno dal 1981/82 si riconosce che le prove d'esame di inglese nelle facoltà di Economia e Scienze Politiche già dal primo anno non riescono a essere totalmente test di *achievement* ma almeno in parte sconfinano e verificano la *proficiency* in lingua straniera.⁽⁵⁾

³⁾ in L. CUCCHI SORIANI (a cura di), *Insegnare la lingua: verifica e valutazione*, Milano, LEND-Bruno Mondadori, 1983, p. 91.

⁴⁾ Cfr., ad esempio, A. DAVIES (a cura di), *Language Testing Symposium*, Oxford University Press, 1968, p. 6.

⁵⁾ Cfr. L. HAARMAN DI FEDERICO (a cura di), *Testing English for Academic Purposes*, Camerino, Istituto di Studi Linguistici, 1983.

Malgrado le oggettive difficoltà (pratiche, non teoriche) nel tener distinti i due tipi di prove, riteniamo utile riproporre questa dicotomia come ulteriore strumento di riflessione sulla funzione e sul ruolo svolto dai test e dagli altri strumenti di verifica. Se la distinzione servisse soltanto per soddisfare un desiderio di sistematizzazione nel campo del *LT*, essa probabilmente susciterebbe un interesse marginale, limitato a coloro che hanno sviluppato un'attenzione particolare alle questioni glottodidattiche. La precisa consapevolezza delle diverse impostazioni date ai controlli serve invece, sul piano strettamente operativo, come guida nell'*interpretazione* dei risultati e come base del processo che conduce dalla verifica alla valutazione.

3.2 La 'fase del controllo'

Da qualche anno una delle prove previste per le abilitazioni all'insegnamento e alcuni concorsi a cattedre consiste nella redazione di una unità didattica di lingua straniera. La maggior parte dei modelli di unità didattica proposti in varie sedi (analogamente a quanto proposto nel modello di Freddi sintetizzato nel primo capitolo) indicano il *controllo* o *testing* come fase finale di ogni unità didattica, anche se non va sottovalutata la nozione di *verifica continua*, condotta nei diversi momenti del rapporto didattico. Nel correggere alcuni elaborati redatti in preparazione agli esami abbiamo tuttavia riscontrato con una certa frequenza queste manchevolezze:

- 1) l'omissione, o la riduzione a brevi cenni, di una fase di controllo sistematico;
- 2) l'irrelevanza delle verifiche rispetto agli obiettivi dichiarati all'inizio dell'unità didattica: tali obiettivi sono spesso di fatto ignorati *in toto* o in parte;
- 3) la scarsa coerenza tra il modo in cui si è impostato l'insegnamento e quello in cui si operano i controlli;
- 4) l'assenza di indicazioni sul *follow up* connesso alle verifiche, e in particolare sulle attività di recupero necessarie per colmare le lacune che si fossero evidenziate.

Nel contesto specifico delle prove di concorso si può ipotizzare che tali carenze siano almeno in parte dovute a stanchezza o a mancanza di tempo verso la fine dell'elaborato, ma forse gioca un ruolo non secondario il disagio nei confronti dei processi di verifica e di valutazione.

3.2.1 Il testing diffuso

La competenza comunicativa

“implica una serie di sotto-competenze, come quella sociolinguistica, la pragmatica, la testuale, la paralinguistica e l'extralinguistica, oltre a quella linguistica. [...] La comunicazione dunque non è la somma di elementi

discreti quanto invece la sintesi di più operazioni. [...] Per raccogliere dati su cui impostare una valutazione la più completa e attendibile possibile, si può ricorrere alle osservazioni accurate ed alla registrazione dei risultati delle attività ad impianto comunicativo che si svolgono in classe. Si è deciso di chiamare tale procedura ‘testing diffuso’, che va ad affiancarsi ad altre attività di testing diretto.⁽⁶⁾

Del testing comunicativo ci occuperemo al cap. 5 per illustrarne la genesi e le caratteristiche, ma il richiamo a esso è presente un po’ dovunque perché anche le tecniche di verifica devono raccordarsi con l’approccio complessivo. Qui ci basta aver operato un’ulteriore distinzione tra attività soggette a verifiche puntuali di testing *diretto* e attività soggette a verifiche altrettanto attente e sistematiche ma che (in quanto attività più o meno ‘aperte’: drammatizzazioni, roleplays, giochi di comunicazione, ecc.) richiedono tecniche di testing *diffuso*.

Le griglie utilizzate per testing diffuso saranno predisposte in modo da poter registrare, per ciascuna delle attività previste e per ciascun allievo, i giudizi sui parametri essenziali presi in considerazione: normalmente l’*efficacia* della comunicazione (ossia la capacità di veicolare il messaggio, eventualmente ricorrendo alla mimica e a ogni tipo di strategie pragmatiche) e la *correttezza* linguistica. A essi se ne possono aggiungere o sostituire altri, come l’uso di una *intonazione* corretta nelle drammatizzazioni, o il grado di *autonomia* che lo studente dimostra nelle attività ‘aperte’, cercando di esprimersi in modo più personale rispetto ai modelli appresi.

3.3 Verifica dei processi

Nella prassi corrente, quando noi assegniamo un compito scritto, otteniamo il più delle volte un elaborato incompleto e scorretto al quale aggiungiamo le correzioni, le indicazioni su come completare o migliorare il testo, nonché tutti gli altri suggerimenti opportuni. Potremmo dire che quel che abbiamo alla fine è un ‘semilavorato’, al quale sono state aggiunte le indicazioni per ottenere il prodotto finito.

Questo prodotto finito, peraltro, lo si realizza solo raramente perché per ottenerlo occorre riscrivere tutto il testo, comprese le parti che erano già a posto. Di solito si ritiene che il tempo necessario possa essere speso più proficuamente in altri modi. Se però si è fatto uso di un programma di videoscrittura e il ‘semilavorato’ è stato conservato anche su un supporto di memoria elettronica (floppy o hard disk, o altro) e non solo nella versione cartacea ottenuta per mezzo della

⁶⁾ C. M. COONAN, “Valutare gli apprendimenti linguistici: i test diffusi”, in *Le Lingue del Mondo*, LV, 1, 1990.

stampante, si possono facilmente apportare le sole correzioni richieste, senza perdere tempo in riscritture inutili.

Coloro che hanno condotto queste esperienze concordano nel rilevare che il poter giungere a un prodotto finito - un elaborato che come tale soddisfi lo studente ancor prima dell'insegnante - risulta particolarmente motivante proprio per coloro che abitualmente sbagliano di più e si trovano il compito infarcito di segni rossi. La possibilità di realizzare una prestazione valida, sia pure per approssimazioni successive, è molto gratificante e contribuisce notevolmente al miglioramento delle prestazioni successive.

Non entreremo in ulteriori dettagli su questo argomento per non andare troppo fuori tema. Notiamo solo che l'impiego delle tecnologie avanzate nella didattica delle lingue moderne fa emergere nuovi problemi di valutazione:

- su quale dei successivi elaborati si deve dare un giudizio?
- se tutti gli studenti giungono a produrre lavori validi, che fine fanno i voti negativi? E' ammissibile che scompaiano?

Si scorge in queste domande l'ansia derivante dal doversi cimentare con un compito didattico nuovo, non riconducibile a quanto la prassi ci ha tramandato: il compito di esaminare non più un *prodotto* (più o meno finito), bensì un *processo*, e di dover esprimere un giudizio su una realtà non statica. L'idea del voto che fotografa una situazione didattica viene vanificata dal fatto che il soggetto della fotografia non sta fermo, e comunque un'istantanea non ci consente di vedere e conservare quel che più conta, ossia la dinamica di tale movimento; e quindi, per restare in questa metafora sui mezzi di ripresa delle immagini, potremmo chiederci quale possa essere l'equivalente didattico-docimologico della cinepresa o telecamera.

3.3.1 La valutazione formativo-dinamica

Proponiamo, accanto a questa, un'altra metafora che ha implicazioni ancor più precise e dirette per quel che riguarda i processi valutativi.

Sabato Pierino aveva la febbre a 40, e domenica a 39; lunedì la temperatura è scesa a 37 gradi e ieri a 36. Oggi, mercoledì, diciamo che Pierino ha 38 di media, oppure che è sfebbrato? Pierino nella nostra materia aveva 4 in ottobre, ancora 4 in novembre, 6 in dicembre e 7 in gennaio. Allo scrutinio quadrimestrale diremo che ha 5 di media, o che è 'sfebbrato'?

La risposta che diamo a questa domanda può indicare se dei processi di verifica (e della valutazione che ne consegue) noi abbiamo una concezione statica oppure dinamica. Da tempo gli studi di pedagogia e docimologia sottolineano le differenze tra una valutazione *formativa*, intesa a tenere sotto controllo i processi di insegnamento-apprendimento, e una valutazione *sommativa* che si focalizza sugli esiti finali di tali processi. E' una distinzione a cui abbiamo già fatto riferimento, ma dobbiamo ora interrogarci sui motivi per i quali questa distinzione, che nella teoria nessuno mette in discussione, di fatto non trovi sempre una puntuale applicazione nella prassi didattica.

Probabilmente non è stato sottolineato a sufficienza come il processo di verifica e valutazione sia sostanzialmente un processo di comunicazione didattica, e tra i più potenti. Gli scolari identificano gli obiettivi di un corso di lingue (o di qualsiasi altra materia) con ciò che viene fatto oggetto di prove scritte e orali. Se l'insegnante afferma di dare importanza prioritaria al saper comunicare - alla *fluency* rispetto alla *accuracy* - ma poi penalizza fortemente gli errori di ortografia, per le sue classi non c'è il minimo dubbio che il possesso di una correttezza formale a livello ortografico sia un obiettivo primario, il mancato raggiungimento del quale esclude da ogni possibile giudizio di sufficienza.

La frase "l'insegnante dell'anno scorso aveva un metodo diverso" è spesso un tentativo, da parte della classe, di limitare il disagio per il cambio di docente, ma il più delle volte significa "il professore 'pretendeva' cose diverse da quelle che ci chiede lei"; è significativo che il metodo di insegnamento sia identificato con le modalità di controllo del profitto.

La difficoltà maggiore nell'adottare nuovi approcci alla verifica è collegata proprio alla necessità di parlare un linguaggio diverso; questo esige un processo di chiarimento da parte di chi insegna, prima verso se stesso, in termini di definizione puntuale di ciò che si desidera ottenere, e poi verso i destinatari. Perché mai la classe deve essere costretta a cercare di indovinare i "pallini" dell'insegnante, ossia quei punti sui quali, di fatto, questi orienta prevalentemente le prove scritte e orali che somministra? Perché per le prime interrogazioni "si mandano avanti i più bravi" - altra tipica reazione di difesa? Questo, ove avviene, sta a indicare che non vi è stata un'adeguata comunicazione degli obiettivi specifici da raggiungere e degli strumenti che si ritengono idonei alla verifica.

Se questi sono alcuni dei problemi didattici che si pongono prima delle verifiche, altrettanto complessi sono quelli che si incontrano dopo che le prove sono state somministrate; vi

sono infatti condizionamenti plurimi derivanti dai sistemi di formalizzazione del giudizio previsti dalla normativa vigente e dalle consuetudini. Queste ultime, in particolare, non possono essere ignorate dall'insegnante che non voglia apparire dispotico e arbitrario nel giudicare le prestazioni degli allievi.

Le maggiori resistenze nei confronti degli orientamenti dinamici nel controllo dei processi di apprendimento hanno origine dal timore che il prendere in esame un itinerario di sviluppo (cioè, come si diceva, un processo anziché una serie di prodotti) vanifichi l'apparato tradizionalmente costituito dai voti negativi e dalle minacce di bocciatura, percepito come mezzo essenziale, se non unico, per garantire che anche gli scolari meno attivi approfondano un sufficiente impegno nello studio scolastico. Si parla, in questi casi, del voto come "arma" nelle mani dell'insegnante: paradossalmente si adotta il linguaggio bellico proprio in connessione con quelle esperienze di educazione linguistica attraverso cui si mira a raggiungere i gradi più elevati di comprensione interculturale. Inoltre, le bocciature in massa denunciano non tanto l'incapacità degli studenti quanto piuttosto l'eccesso di severità del professore; infine, e soprattutto, non ci possono essere più dubbi sul fatto che le motivazioni in positivo, legate a un apprendimento gratificante, sono molto più producenti delle punizioni o sanzioni.

3.3.2 Per un LT dinamico

A questo punto possiamo immaginare un'obiezione: "Queste considerazioni valgono da sempre, e non solo in educazione linguistica; non c'è qualche suggerimento più preciso e puntuale che riguardi specificamente le nostre materie?" La risposta, come vedremo, è affermativa, ma non possiamo prescindere da due ulteriori osservazioni.

La prima è che questo mutamento di prospettiva mette in gioco non tanto le tecniche di testing quanto piuttosto le strategie di valutazione, e quindi incide non su questa o quella modalità di verifica ma sull'autopercezione dell'insegnante, ossia su come egli consideri il proprio ruolo.

Al tempo stesso, occorre che ci sforziamo di non essere, come qualcuno ha detto, persone dalla memoria corta e dall'estremismo facile.⁷⁾ L'impulso attuale dato agli studi di storia della glottodidattica vuol cogliere ciò che è parte delle istanze di sempre nell'attività di insegnamento delle lingue straniere, per distinguerlo da ciò che è legato a esigenze contingenti o a slogan (e

⁷⁾ D. COSTE, "Communicatif et notionnel-fonctionnel: regard après coup" in AA.VV. *Actes de la rencontre de Nantes*, APLV/FIPLV, "Cahiers de l'E.R.E.L.", n. 3 spécial, 1990, pp. 45-57.

diciamo *slogan* proprio perché a volte si contrabbandano per proposte metodologiche quelle che invece sono solo offerte commerciali).(8)

Forse la sensazione di un moto pendolare tra poli estremi (espressione-comunicazione; neobehaviorismo-cognitivismo; strutturalismo-generativismo; *fluency-accuracy*; e via esemplificando) nasce in coloro che di fronte a qualche insuccesso professionale mettono in discussione le strategie di intervento nel loro complesso e non i singoli problemi; ogni nuova sottolineatura - desunta dagli scritti o da qualche conferenza di “esperti” - viene allora interpretata come un invito a una palingenesi, a una radicale adozione di ciò che appare nuovo e promettente. Se si ponesse attenzione soprattutto a tutto ciò che ha dato buon esito, ci sarebbe una ricerca meno emotiva della novità a ogni costo. In concreto, non è opportuno abbandonare gli strumenti di verifica che finora hanno dato buona prova di sé: semmai bisogna comprenderli meglio e quindi usarli essendo più consapevoli sia di ciò che essi possono offrire davvero, sia dei loro limiti intrinseci.

L’arricchimento ulteriore che si impone quando si parla di verifica dei processi riguarda la comprensione dei processi stessi. Ad esempio, dopo l’emanazione del decreto con i programmi del 1985(9) gli insegnanti elementari hanno condotto un lavoro di analisi, a partire dalle enunciazioni dei programmi, su ciò che si intende per lingua, apprendimento linguistico e educazione linguistica. Una rilettura in chiave docimologica di alcuni passi è ricca di spunti anche per chi insegna a livelli più avanzati di età e scolarità.

I programmi, dopo aver enunciato l’esigenza di “una impostazione unitaria pre-disciplinare” da cui si passa a “ambiti disciplinari progressivamente differenziati”, a proposito dell’educazione linguistica affermano che essa:

- a) “viene ricondotta nell’ambito dei linguaggi, intesi quali opportunità di simbolizzazione, espressione e comunicazione”;
- b) “concerne specificamente il linguaggio verbale” e tuttavia “dovrà non disattendere gli apporti comunicativi ed espressivi prodotti dall’uso di altre forme di linguaggio (l’iconico, il musicale, il corporeo, il gestuale, il mimico)”;

8) A.P.R. HOWATT, *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, 1984; R. TITONE, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola, 1986. I francesisti hanno dato vita a un’Associazione imperniata sulla *storia* della didattica del francese, la SIHFLES.

9) D.P.R. 12-2-1985, n. 104; all’emanazione dei programmi ha fatto seguito un Piano Pluriennale di Aggiornamento.

c) “non può prescindere da un approccio alla conoscenza di una lingua straniera.”

Secondo “Il progetto culturale ed educativo evidenziato dai programmi” il fine dell’educazione linguistica non è solo strumentale (la padronanza di un mezzo di comunicazione) ma soprattutto formativo in senso cognitivo (sviluppo del pensiero simbolico) e in senso estetico (sviluppo del ‘sapersi esprimere’).

Le motivazioni addotte per la presenza della lingua straniera si riferiscono a “un’epoca di intense comunicazioni” qual è quella in cui viviamo, nonché alla “prospettiva di un crescente processo di integrazione nella comunità europea” - sono, cioè, motivazioni prevalentemente utilitaristiche. Tuttavia non si può dimenticare che l’inserimento della lingua straniera nell’ambito della educazione linguistica fa sì che essa partecipi a pieno titolo alle finalità di quest’ultima.

I programmi di Lingua Italiana iniziano con una serie di definizioni parziali del fenomeno linguistico:

- a) *la lingua è strumento del pensiero*, non solo perché lo traduce in parole [...] ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali [...];
- b) *la lingua è mezzo per stabilire un rapporto sociale* [...];
- c) *la lingua è il veicolo* attraverso cui si esprime in modo più articolato l’esperienza razionale e affettiva dell’individuo;
- d) *la lingua è espressione* di pensiero, di sentimenti, di stati d’animo [...];
- e) *la lingua è un oggetto culturale* che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale.

Da queste definizioni derivano “i compiti della scuola elementare in questo campo”:

- a) fornire all’alunno i mezzi linguistici adeguati per operazioni mentali di vario tipo, quali, ad esempio: simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, quantificazione, generalizzazione, astrazione, istituzione di relazioni (temporali, spaziali, causali, ecc.);
- b) potenziare nell’alunno la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori diversi per età, ruolo, status, ecc. e in diverse situazioni comunicative [...];
- c) offrire i mezzi linguistici progressivamente più articolati e differenziati per portare ad un livello di consapevolezza e di espressione le esperienze personali;
- d) promuovere le manifestazioni espressive del fanciullo e il suo approccio al mondo della espressione letteraria;

e) avviare l'alunno a rilevare che la lingua vive con la società umana e ne registra i cambiamenti nel tempo e nello spazio geografico, nonché le variazioni socio-culturali [...].

Questi obiettivi, a nostro avviso, si riferiscono all'educazione linguistica nel suo complesso (non sono cioè circoscrivibili all'insegnamento della lingua italiana) e si ripropongono anche in stadi successivi del cammino scolastico. Se vogliamo attuare un curriculum continuo e non ritrovarci con principianti a tutte le età e tutti i livelli, una delle strade da percorrere è probabilmente quella che tiene presenti questi obiettivi e ne controlla gli sviluppi nel tempo.

I "mezzi linguistici adeguati per operazioni di generalizzazione" variano da lingua a lingua. In italiano si può far notare la differenza tra

a) I gatti amano stare al caldo, e

b) I gatti miagolavano sul tetto

affinché l'allievo percepisca la differenza tra la valenza categoriale in *a* (tutti i gatti) e quella deittica in *b* (quei gatti), entrambe veicolate da quelli che si usa chiamare articoli determinativi. In inglese la differenza è invece marcata: per la prima valenza con i nomi plurali si usa l'articolo zero

a') (\emptyset) Cats love warm places

mentre per la seconda si usa il 'definite article'

b') The cats were miaowing on the roof.

Tenere sotto controllo i processi può allora significare che con gli allievi più giovani verificheremo che possiedano la capacità di cogliere ed esprimere le generalizzazioni prima di affrontarle in un'altra lingua; in qualche caso, invece, potremo servirci delle osservazioni sulle dissimmetrie tra la lingua italiana e la lingua straniera proprio per contribuire allo sviluppo di tale capacità. Per analogia, questo vale anche per gli altri processi mentali e per tutti i diversi aspetti della lingua come strumento del pensiero.

Quanto al concetto di "lingua come mezzo per stabilire un rapporto sociale" possiamo tenere sotto osservazione come lo studente impara a padroneggiare, ad esempio, le forme dei saluti e le formule di cortesia in lingua straniera tenendo conto delle restrizioni sociolinguistiche relative ai ruoli dei parlanti. Anche la dimensione di cultura-civiltà ("la lingua come oggetto culturale") può essere sottoposta a varie forme di controllo.⁽¹⁰⁾

Ma per tornare sulla verifica dei processi, c'è un altro falso presupposto da smantellare: quello secondo cui gli strumenti di verifica, siano essi i test oggettivi, i questionari sugli

¹⁰⁾ V. cap. 11.

atteggiamenti o qualsiasi altro tipo di prova, si possono usare una volta soltanto in ciascuna classe. In molti casi, invece, i progressi rispetto a problemi specifici di apprendimento si possono controllare solo somministrando una seconda volta le *stesse* prove dopo un intervallo opportuno.

Chi riadopera materiali già utilizzati ha spesso occasione di constatare come non sia vero che tutti gli studenti raggiungono esiti ampiamente positivi la seconda volta che svolgono una prova; al contrario, vi sono casi in cui si registrano regressi e dimenticanze che provocano un peggioramento. E sappiamo che nell'apprendere una lingua straniera non c'è nulla che possa essere tralasciato e dimenticato, per cui dobbiamo porre in atto strategie di recupero. Un vantaggio collaterale è che la classe, sapendo che una prova potrebbe essere somministrata ancora una volta in seguito, presta molta più attenzione alle correzioni e cerca di farne tesoro.

Non dobbiamo però confondere la verifica dei processi con la verifica dei progressi; lo scopo delle verifiche dinamiche non è quello di osservare l'andamento della febbre ma quello di scoprirne le cause. Dai controlli ripetuti su obiettivi circoscritti è possibile ottenere dati su come l'allievo procede nello sviluppo delle abilità e delle competenze, nell'evolversi degli atteggiamenti, ecc. I processi cognitivi e affettivi sono quelli che si collocano al di sotto e/o trasversalmente ai vari compiti.⁽¹¹⁾

Ad esempio, l'istituzione di relazioni causali è uno dei prerequisiti della comprensione e produzione di testi, specialmente in certi settori microlinguistici in cui i rapporti tra cause ed effetti assumono un particolare rilievo. La "istituzione di relazioni causali" è una delle operazioni mentali citate nei programmi della scuola elementare, ma la ritroviamo a livelli di triennio e di università - dove, infatti, ci si occupa di microlingue straniere.

Riassumendo, una verifica dei processi presuppone:

- a) un mutamento di prospettiva nella valutazione, da statica a dinamica;
- b) di conseguenza, un lavoro di comunicazione tra insegnante e allievo per superare le incrostazioni dovute alla consuetudine e alla prassi nell'uso dei voti e stabilire nuovi termini di intesa;
- c) un ulteriore sforzo degli insegnanti di lingue straniere rivolto a comprendere meglio i processi mentali sottesi alle varie operazioni linguistiche.

¹¹⁾ Nel senso di operazioni da svolgere, non di prove in classe o esercizi a casa - parliamo di *tasks* e non di *homework*.

3.4 Verso un modello concettuale-operativo della validità dei test

Il momento del controllo ha per l'allievo importanti risvolti di carattere psico-affettivo: è *ansiogeno*, perché è legato al timore di insuccessi che possono avere effetti pesantemente negativi, ed è *conflittuale* in quanto l'insegnante muta di ruolo: la persona che aiuta ad apprendere si trasforma in giudice, spesso inappellabile. Per questo i modelli interpretativi che tengono conto soltanto degli aspetti cognitivi e di quelli tecnici (in senso docimologico e statistico) sono riduttivi e insufficienti a dar conto del reticolo di aspetti interrelati che entrano in gioco.

Il concetto di *validità* di un test è assai complesso e controverso;⁽¹²⁾ qui ci baseremo su uno schema relativamente semplice ma utile sul piano didattico. Un test valido deve soddisfare i seguenti requisiti:

- Pertinenza
- Accettabilità
- Comparabilità
- Economia.⁽¹³⁾

Esamineremo ora brevemente ciascuno di questi aspetti.

a) Pertinenza

Una prova di lingua straniera raramente riesce a tenere sotto controllo l'intero complesso di competenze, sottocompetenze, abilità, conoscenze, ecc. che si ritengono assunte dall'allievo fino a quel momento, o anche solo quelle direttamente sviluppate all'interno di un'unità didattica. Sia in linea di principio che di fatto, un test⁽¹⁴⁾ è un'*indagine per campione*. Ora, la statistica metodologica ci dà un'indicazione *forte*, e ormai entrata nella coscienza comune, per cui il campione deve essere *rappresentativo*, deve cioè riprodurre su scala minore ma in modo corretto l'insieme dei fenomeni a cui si riferisce.

L'esame di materiali didattici e di varie esperienze sul campo ci porta a constatare che, malgrado i recenti progressi nel LT, ancora troppo spesso la verifica si limita ad aspetti elementari e

¹²⁾ Lo riprenderemo più volte nel corso del volume; per il dibattito a cui ha dato luogo nella ricerca sul LT rinviamo al § 5.5 e alla bibliografia ivi indicata.

¹³⁾ L'acronimo PACE è beneaugurante ma soprattutto può ricordare l'esigenza di ridurre ai minimi termini la potenziale conflittualità della fase di controllo. La versione inglese (con *relevance* per *pertinenza*, e quindi RACE) è stata proposta da B.J. CARROLL, *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon, 1980, p. 13.

¹⁴⁾ Per brevità, e quando le distinzioni sono superflue, qui e in seguito parliamo di *test* con riferimento anche a prove di controllo di diverso tipo e natura.

frammentari: problemi circoscritti di ortografia, morfosintassi o lessico, sebbene si proclami che la *competenza comunicativa* è il solo, vero, grande obiettivo dell'apprendimento linguistico.

A questa incoerenza tra obiettivi e verifiche non è estranea una scarsa conoscenza delle *tecniche* di verifica, limitata spesso ad alcune forme elementari di testing come i quesiti a scelta multipla o di completamento. Gli insegnanti-esaminatori che padroneggiano un maggior numero di tecniche, opportunamente diversificate, sono in grado di operare in condizioni migliori sotto il profilo metodologico perché un ampliamento del patrimonio di test e quesiti e una pluralità di strumenti di controllo sicuramente giovano a superare le carenze sopra menzionate. Per questo motivo dedicheremo alle varie tecniche l'intera Parte II del volume; qui rileviamo solo le inadeguatezze di molte verifiche sotto il profilo metodologico.

Infatti l'esigenza di *validità dei contenuti* si coniuga con quella di una *validità di impostazione*, intendendo con ciò la coerenza e la saldatura tra il modo in cui si insegna e quello in cui si conducono le attività di verifica. In particolare, non è valido un testing di impostazione strutturalista (e, men che mai, traduttivo-grammaticale) come strumento di verifica in un approccio comunicativo.⁽¹⁵⁾

b) Accettabilità

Non è sufficiente che un test sia valido in sé, sotto il profilo dei contenuti, del metodo e delle tecniche adottate; è indispensabile che la prova sia *percepita* come valida dai destinatari. Nessuno affronta seriamente una prova che sembra troppo facile, troppo difficile, sciocca o fuori tema, e lo scarso impegno conduce a risultati per nulla attendibili. Per questo nella maggioranza delle sperimentazioni si è fatto ricorso a procedure di pre-testing, somministrando prove preliminari con il duplice obiettivo di verificare la validità delle prove stesse e di far sì che i destinatari familiarizzassero con le procedure e ne comprendessero la logica prima della somministrazione vera e propria.

c) Comparabilità

Si è appena accennato al fatto che le verifiche assumono particolare rilievo nell'ambito delle sperimentazioni, dove è essenziale rilevare nel modo più oggettivo possibile se siano stati conseguiti davvero i risultati previsti, al di là delle impressioni di chi, gestendo in prima persona le

¹⁵⁾ O almeno non come strumento *esclusivo*; alcune tecniche sviluppate in precedenti stagioni metodologiche possono essere impiegate anche oggi, ma all'interno di un quadro globale aggiornato e solo con opportuni accorgimenti che verranno discussi più oltre.

innovazioni didattiche, può essere più facilmente indotto a sopravvalutare gli esiti del proprio lavoro.⁽¹⁶⁾

La comparabilità è l'attitudine di uno strumento di verifica a produrre dati quantitativi e/o qualitativi sicuramente confrontabili con altri dati attendibili e a essi omogenei, in modo diretto e senza l'intervento soggettivo di un valutatore.

d) Economia

Questo parametro rinvia alla necessità di realizzare prove che non siano eccessivamente dispendiose rispetto ai fini che esse consentono di conseguire. Non sempre si tratta di problemi di denaro; bisogna tener conto anche del dispendio di tempo, sia da parte degli alunni (il tempo dedicato alle verifiche è sottratto alle altre attività didattiche), sia da parte degli insegnanti-esaminatori, distolti da altri compiti o sovraccaricati di impegni.

Nessuno dei quattro parametri ha in sé valore assoluto e esclusivo, e ciascuno di essi ammette una serie di livelli lungo un continuum: abbiamo prove *più o meno* pertinenti, accettabili, comparabili ed economiche. La validità complessiva è quindi data da un ragionevole equilibrio tra i diversi requisiti, che almeno parzialmente sono in conflitto tra loro. In particolare, risulta difficile redigere prove che conducano in modo sicuro ed economico a scale di punteggi affidabili senza sacrificare nulla di essenziale per quanto riguarda il rispetto della coerenza metodologica quando si voglia verificare, ad esempio, qualche aspetto complesso del "saper comunicare."

¹⁶⁾ Su ricerca e sperimentazione in glottodidattica si vedano in particolare R. TITONE, *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, Roma, Bulzoni, 1991 [2a ediz.] e J.P.B. ALLEN e A. DAVIES (a cura di), *Testing and Experimental Methods*, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, v. 4, Oxford University Press, 1977. L'argomento sarà ripreso e sviluppato nella parte III.

CAP. 4

SVILUPPO E EVOLUZIONE DEL LANGUAGE TESTING

4.1 La fase pre-sistemica

Si è già fatto cenno all'importanza, sempre più diffusamente riconosciuta, di una prospettiva storica in glottodidattica;⁽¹⁾ anche per il *Language Testing* sarà opportuna una rassegna in chiave diacronica. Di *Language Testing* si parla espressamente solo da circa trent'anni: possiamo infatti assumere il volume omonimo di R. Lado, apparso nel 1961,⁽²⁾ come discrimine per segnare lo spartiacque tra la fase pre-sistemica (o *pre-scientifica*, se ricorriamo alla terminologia proposta dallo stesso Lado e da Spolsky) e gli studi moderni sul controllo dell'apprendimento delle lingue straniere.⁽³⁾ Un'analisi di questa fase pre-sistemica ci servirà non soltanto per individuare pratiche di verifica ancora in uso - anche se alcune di esse avrebbero dovuto essere abbandonate ormai da tempo - ma principalmente per mettere in luce criteri operativi di cui ora sono ben chiari i limiti e gli errori di fondo.

4.1.1 L'equivoca confusione tra esercizi e test

Un esercizio è definito come un'attività che aiuta a imparare: a capire, a fissare dati nella memoria, a sviluppare abilità e (sotto)competenze, a fare esperienza *della e nella* lingua straniera. Le tecniche esercitative sono le più diverse, di solito distinte nelle due grandi categorie già ricordate dei *drills*, più rigidi e meccanici, e degli *exercises*, più creativi. Essi si collocano nelle varie fasi dell'unità didattica - ma soprattutto in quelle centrali, per rafforzare e sviluppare l'apprendimento di ciò che è stato introdotto come materiale nuovo nella fase iniziale.

Un test, invece - come ripetutamente detto - si pone come strumento di controllo e tende a collocarsi verso la fine di un'unità didattica. E' importante a questo proposito notare che le tecniche di testing possono essere in tutto o in parte quelle degli esercizi, e questo è stato, e a volte è tuttora, fonte di confusione.

E' stato sostenuto che la mancata distinzione tra insegnamento/esercitazione e verifica/testing limita e ostacola lo sviluppo di molti ruoli importanti che l'insegnante può

1) Alle opere citate al cap. precedente si aggiunga R. TITONE, *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1980.

2) R. LADO, *Language Testing*, Londra, Longmans, 1961.

3) B. SPOLSKY (in *Language Testing: art or science?*, Paper presented at the fourth AILA International Congress, Stuttgart, 1975) distingue tre fasi: prescientifica, psicometrico-strutturalista e psico-socio-linguistica.

assumere, come quelli di *informant*, modello, consigliere, amico, facilitatore, organizzatore, ecc. Le differenze tra insegnamento e verifica sono state così riassunte:

Il testing privilegia e/o sottolinea:	L'insegnamento privilegia e/o sottolinea:
i fallimenti	i successi
l'accuratezza	l'appropriatezza
l'ansia	il piacere
i voti	i risultati
i contenuti noiosi	i contenuti interessanti
il giudicare	il soccorrere
la competizione	la collaborazione
la frammentazione	l'integrazione
l'autoritarismo	la responsabilizzazione
il prodotto	il processo ⁽⁴⁾

Queste contrapposizioni ci sembrano un po' troppo ottimistiche per quanto riguarda il piacere e l'interesse idealmente associati al *buon* insegnamento, e anche piuttosto drastiche, in quanto il testing non è *necessariamente* connotato negativamente nel senso indicato. Esse tuttavia ripropongono quella dicotomia tra esercizio e test che ora sviluppiamo in chiave tecnica con riferimento a quanto avveniva in un approccio grammaticale-traduttivo.

Tradizionalmente, nei manuali impostati secondo tale metodo, l'enunciazione delle regole e delle eccezioni (con relativi esempi) era seguita da un elenco di vocaboli e da "esercizi" di traduzione di frasi dalla e nella lingua straniera. Abbiamo posto "esercizi" tra virgolette perché non aiutavano a fissare l'apprendimento ma costituivano già delle verifiche, anche se non dichiarate. Per il modo in cui erano strutturati, soprattutto gli "esercizi" di traduzione dall'italiano presupponevano che si fosse già sviluppata la capacità di decidere se di volta in volta si dovesse applicare la regola generale o una delle varie eccezioni, e quale. Questa fase è stata chiamata "dell'equivoco" per la confusione tra apprendimento e controllo e la presenza surrettizia di test (sia pure non oggettivi) mascherati da esercizi.

4.1.2 Quiz e test

La parola *quiz* viene usata negli studi sul LT in due diversi contesti:

a) da qualche autore per indicare le prove di controllo scolastico episodiche e non sistematiche, contrapposte ai test intesi come prove sperimentate e validate;

⁴⁾ L. PRODROMOU, "The Good Language Teacher", *English Teaching Forum*, XXIX, 2, 1991.

b) nelle discussioni sulla validità, per distinguere i test rivolti a controllare l'apprendimento dalle domande usate nei giochi radiotelevisivi o 'di società'. Anche i quiz sono oggettivi, nel senso che ammettono una sola risposta esatta, ma da essi manca completamente la dimensione didattica.

Possiamo ricordare infatti che nella scuola (soprattutto quella statunitense e nord-europea) i test sono entrati ad opera degli psicologi con le prove di intelligenza e le indagini sociometriche.⁵⁾ E' accaduto poi che insegnanti di buona volontà recepissero le tecniche di testing (in particolare, la scelta multipla e il completamento) e le applicassero senza un'adeguata comprensione dei criteri di validità, realizzando quindi prove più simili a quiz che a test veri e propri. E' la fase "dell'approssimazione", ossia dell'assunzione impropria e acritica delle procedure psicometriche senza inquadrare tali procedure in un'adeguata cornice glottodidattica.

4.1.3 Le prove tradizionali

E' invalso l'uso di chiamare collettivamente *prove tradizionali* quelle normalmente impiegate nell'approccio grammaticale-traduttivo. Tra le prove scritte, oltre alla traduzione (di frasi o di brani) ricordiamo il *riassunto*, la *composizione*, il *dettato* e il *questionario*; e come prova orale l'*interrogazione* costituita da un colloquio (un dialogo a ruoli asimmetrici) tra insegnante e allievo. Alcune prove erano *orali* solo dal punto di vista burocratico, in quanto il voto veniva riportato sul registro nella sezione riservata alle interrogazioni, ma in realtà una traduzione di frasi alla lavagna (per citare il caso più frequente) era anch'essa una prova relativa al codice scritto.

Il tratto comune a ogni prova tradizionale è la *complessità*: sono coinvolte contemporaneamente questioni di forma e di contenuto, e si spazia dagli aspetti ortografici o fonologici fino all'appropriatezza delle scelte lessicali e alla coerenza dell'argomentazione. Di conseguenza, nello svolgimento delle prove vengono commessi errori⁶⁾ di diverso tipo e natura, il cui "peso specifico" può essere interpretato in maniera molto soggettiva e condurre a giudizi sensibilmente difformi tra un valutatore e un altro.

Il fenomeno ha diverse spiegazioni, in parte psicologiche e in parte docimologiche; iniziamo da queste ultime. Ogni prova complessa e composita coinvolge simultaneamente abilità e

⁵⁾ Per queste ultime il testo 'classico' è M.L. NORTHWAY, *Sociometria scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1964.

⁶⁾ Qui parliamo sia di *errors* che di *mistakes*; v. § 4.2.5.

competenze di vario tipo e livello. Per comprendere meglio il grado di complessità può servire l'esame di una tassonomia delle microabilità riguardanti i testi scritti.⁽⁷⁾

Iniziamo con le microabilità che sono comuni e trasversali alle diverse lingue; per questo motivo, e in linea di massima, chi ha già sviluppato nella lingua materna un certo grado di competenza testuale è in grado di reimpiegarle nelle lingue straniere in apprendimento.

- 1) Comprendere informazioni formulate esplicitamente e produrre informazioni esplicite.
- 2) Comprendere e produrre informazioni implicite nel testo, mediante
 - 2.1. inferenza
 - 2.2. linguaggio figurato
- 3) Comprendere e realizzare il valore comunicativo (funzione) di frasi ed enunciati
 - 3.1. con indicatori espliciti
 - 3.2. senza indicatori espliciti

Gli indicatori variano da una lingua all'altra; comune è invece la comprensione del fatto che possano mancare indicatori espliciti e che non vi sia una corrispondenza biunivoca tra strutture e funzioni: una frase interrogativa può essere un comando cortese, una frase dichiarativa può essere una proposta o un ammonimento, una proposizione può avere valore causale anche se non è introdotta da *perché* o altra congiunzione analoga, e così via.

- 4) Interpretare un testo attraverso riferimenti esterni a esso
 - 4.1. usando la referenza esoforica
 - 4.2. "leggendo fra le righe"
 - 4.3. integrando i dati nel testo con la propria esperienza o conoscenza del mondo
- 5) Riconoscere e usare gli indicatori del discorso atti a
 - 5.1. presentare un'idea
 - 5.2. sviluppare un'idea (p. es. aggiungere un punto, rafforzare l'argomentazione)
 - 5.3. passare a un'altra idea
 - 5.4. concludere un'idea
 - 5.5. sottolineare un punto
 - 5.6. spiegare o chiarire un punto già esposto
 - 5.7. prevenire un'obiezione o un punto di vista contrario

Anche qui, come al punto 3 e nel seguente punto 6, mutano da lingua a lingua gli indicatori ma resta invariata la loro funzione discorsuale.

- 6) Identificare e indicare il punto principale o le informazioni più importanti di un brano, mediante
 - 6.1. indicatori verbali (p. es. "Ciò che voglio affermare è...")

⁷⁾ Essa deriva da quella proposta da J.L. MUNBY, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, 1978. La tassonomia del Munby è più estesa, perché abbraccia anche le abilità orali, e tiene sempre distinto il versante recettivo e quello produttivo, che qui sono stati accorpati.

- 6.2. frase topica, in paragrafi con
 - 6.2.1. organizzazione di tipo induttivo
 - 6.2.2. organizzazione di tipo deduttivo
- 7) Distinguere l'idea principale dai dettagli a sostegno di essa, differenziando
 - 7.1. significatività primaria e secondaria
 - 7.2. l'intero e le sue parti
 - 7.3. un processo e le sue fasi
 - 7.4. categorie ed esponenti
 - 7.5. asserzioni ed esemplificazioni
 - 7.6. fatti e opinioni
 - 7.7. proposizioni e relative argomentazioni
- 8) Interpretare e riprodurre le informazioni presentate sotto forma di diagrammi, tabelle o grafi, il che implica la capacità di transcodificare dalla forma scritta a quella grafica e viceversa.

I punti che ora affronteremo hanno pure tratti comuni interlinguistici, nel senso che riscontriamo tali fenomeni in tutte le maggiori lingue europee; ad esempio, ovunque vi sono casi di pronominalizzazione e di uso dei pronomi con funzione anaforica,⁽⁸⁾ ma conoscere forma e uso dei pronomi italiani non agevola di per sé l'apprendimento del sistema pronominale di un'altra lingua.

Ecco i punti in questione:

- 9) Riconoscere e manipolare il codice grafico di una lingua:
 - 9.1. discriminare e produrre i grafemi
 - 9.2. seguire e produrre le sequenze di grafemi (sistema ortografico)
 - 9.3. comprendere e usare la punteggiatura

Il primo punto è molto semplificato nel caso in cui la L2 usi lo stesso alfabeto latino della lingua italiana. Vi sono però sempre o grafemi nuovi come *scharfes s* in tedesco o nuovi diacritici come la tilde spagnola, la dieresi, la cediglia e l'accento circonflesso in francese, ecc. Inoltre vi sono differenze nella frequenza d'uso di JKWXY che lo scolaro italiano conosce ma non adopera spesso. Gli altri due punti sono sempre più o meno problematici perché ogni lingua fa un proprio uso peculiare sia dei grafemi che della punteggiatura (un fatto, quest'ultimo, troppo spesso trascurato).

- 10) Dedurre significato e uso di elementi lessicali ignoti, mediante
 - 10.1. comprensione della formazione delle parole:
 - 10.1.1 radici e desinenze
 - 10.1.2 affissi
 - 10.1.3 vocaboli derivati
 - 10.1.4 vocaboli composti
 - 10.2. indizi contestuali

⁸⁾ L'anafora è il processo di coesione testuale per cui un elemento rinvia all'indietro al proprio antecedente; nella frase "Ho chiamato Giovanni in ufficio per dargli le informazioni, ma lui non era più lì" *gli* e *lui* richiamano anaforicamente *Giovanni* e *lì* riprende *in ufficio*.

Il non lasciarsi bloccare da elementi ignoti è uno dei fattori più potenti di apprendimento linguistico. Entrambe le strategie (formazione delle parole e indizi contestuali) sono comuni anche alla lingua materna, ma ogni lingua ha le proprie modalità di formazione delle parole.

11) Comprendere ed esprimere il significato concettuale, soprattutto con riferimento a:

- 11.1. quantità e numero
- 11.2. determinatezza e indeterminatezza
- 11.3. grado e comparazione
- 11.4. tempo (specialmente tempo e aspetto del verbo)
- 11.5. locazione; direzione
- 11.6. mezzo; strumento
- 11.7. causa; effetto; finalità; condizione; contrasto; concessione

Le categorie semantiche generali sopra indicate si ritrovano in ogni lingua, ma con modalità di realizzazione ampiamente diversificate.

12) Comprendere e produrre rapporti all'interno della frase, soprattutto mediante

- 12.1. elementi della struttura della frase
- 12.2. modificazioni della struttura
 - 12.2.1 premodificazioni
 - 12.2.2 postmodificazioni
 - 12.2.3 disgiunzioni
- 12.3. negazioni
- 12.4. ausiliari modali
- 12.5. connettori intrafrasali
- 12.6. incassamento plurimo
- 12.7. fuoco e tema:
 - 12.7.1 tema in prima posizione; inversione
 - 12.7.2 posposizione

In questa sezione compaiono numerosi termini (premodificazione, postmodificazione, incassamento plurimo, ausiliari modali, e altri) che rivelano come la tassonomia originale sia stata redatta avendo in mente la lingua inglese; ad esempio, in italiano e in altre lingue la modalità si esprime mediante apposite forme flessive del verbo (congiuntivi, condizionali, imperativi, ecc.), più che con il ricorso a 'verbi modali'.

Gli ultimi due punti della tassonomia riguardano la coesione lessicale e grammaticale. I "meccanismi" coesivi rimangono in buona misura costanti tra lingua e lingua, tanto è vero che le stesse categorie si possono estendere alle altre lingue senza variazioni di rilievo, ma differiscono notevolmente i modi di realizzazione.

13) Capire ed esprimere i rapporti tra le parti di un testo attraverso gli elementi di coesione lessicale

- 13.1. ripetizione
- 13.2. sinonimia
- 13.3. iponimia

- 13.4. antonimia, antitesi
- 13.5. apposizione
- 13.6. sintemi ed espressioni idiomatiche
- 13.7. forme sostitutive; vocaboli polifunzionali

14) Comprendere ed esprimere i rapporti tra le parti di un testo attraverso gli elementi di coesione grammaticale

- 14.1. referenza anaforica e cataforica
- 14.2. comparazione
- 14.3. sostituzione
- 14.4. ellissi
- 14.5. indicatori di tempo e di luogo
- 14.6. connettivi logici.

Non discuteremo questa tassonomia nei dettagli o nelle sue implicazioni glottodidattiche; essa ci serve solo per chiarire che quando si parla di “errori di forma” e “errori di contenuto” in realtà si compie un’ipersemplificazione. Come è noto, e come vedremo nei capitoli dedicati alla verifica delle abilità del saper ascoltare e parlare, il livello fonologico è ancora più complesso di quello grafemico. Errori di ogni tipo possono coesistere (dalle disortografie alle improprietà lessicali, dalle sgrammaticature alle lacune e incoerenze logiche, ecc.) e a ognuno può essere attribuito un ‘peso’ diverso da esaminatori diversi. Solo la consapevolezza della complessità e la capacità di analisi consentiranno di individuare, per ciascuna abilità e competenza, gli strumenti per una verifica sottratta, nella misura del possibile, alle impressioni soggettive arbitrarie.

4.1.4 L’effetto di alone

Questo effetto, al quale abbiamo già fatto un accenno fugace, è stato definito come la “distorsione di giudizio dovuta alla tendenza di valutare una caratteristica particolare dell’individuo sulla base dell’impressione globale che il valutatore si è fatta nei riguardi del valutato o, viceversa, la tendenza ad allargare il giudizio di una caratteristica su tutta la personalità del valutato.”⁽⁹⁾

Assieme alla complessità delle prove, l’effetto di alone è il fattore più potente di aleatorietà soprattutto in alcune modalità tradizionali di verifica, come il colloquio-interrogazione (v. § 8.1). In una prima fase di presa di conoscenza dell’allievo, si è portati a sopravvalutare il valore dei pochi dati di cui disponiamo, alcuni dei quali potrebbero riguardare non le sue competenze e abilità in lingua straniera ma doti personali come il garbo e la simpatia, o la vivacità e l’irrequietezza. In seguito, quando pensiamo di aver ben “inquadrato” il soggetto e di conoscerne pregi e difetti, capacità e limiti, ci si aspetta che tutte le prestazioni siano dello stesso segno, positivo o negativo, e tale aspettativa può costituire una lente deformante al di là della volontà del valutatore.

⁹⁾ E. SPALTRO, *La psicologia del lavoro*, cit., p. 207.

Ogni insegnante-esaminatore esperto intuisce la presenza dell'effetto di alone ma avverte anche la difficoltà di stabilirne l'effettiva portata; a volte il timore di essere troppo indulgente o troppo severo lo porta a correttivi di segno contrario, eccessivi rispetto alla vera incidenza della distorsione che vorrebbe correggere. Solo il ricorso a una strumentazione sufficientemente oggettiva nell'accertamento del profitto può soccorrere nel contenere l'effetto di alone entro limiti accettabili.

4.2 Gli apporti dello strutturalismo americano

Molte analisi degli sviluppi della glottodidattica ne indicano la data di nascita, o almeno una prima presenza significativa e autonoma, in coincidenza con il varo, durante la Seconda Guerra Mondiale, dell'*Army Specialized Training Program*. A causa degli insuccessi che gli insegnanti di lingue straniere avevano fino ad allora registrato con un approccio grammaticale-traduttivo, e in vista dell'urgenza di formare persone linguisticamente competenti soprattutto sul versante della lingua parlata, il compito di innovare i metodi di insegnamento fu demandato a linguisti come L. Bloomfield e Ch. C. Fries e ad antropologi come F. Boas e E. Sapir.

Attorno a queste figure di leader che fornirono il retroterra scientifico, venne poi a coagularsi un gruppo che si applicò a trasferire nella didassi linguistica i principi e le tecniche di analisi propri dello strutturalismo tassonomico americano di cui Bloomfield, nel decennio precedente, era stato l'esponente di maggior spicco.⁽¹⁰⁾

L'ipotesi di fondo era, in estrema sintesi, che il ricorso a una rigorosa procedura di analisi *contrastiva* consentisse di individuare sistematicamente le simmetrie e le dissimmetrie tra due lingue a tutti i livelli.⁽¹¹⁾ Mentre ciò che nelle due lingue a confronto procede in parallelo è appreso

¹⁰⁾ Al gruppo, attivo presso l'Università del Michigan ad Ann Arbor e coordinato per qualche tempo dal Fries, collaborarono studiosi come C. K. Pike, E. Nida, R. Lado e altri. Per un esame più approfondito dell'ASTP, delle sue origini e dei successivi sviluppi si rinvia al saggio su R. Lado in G. FREDDI, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1979.

¹¹⁾ Più esattamente, a tutti i livelli che allora si riteneva che rientrassero nell'ambito dell'indagine linguistica: in *Linguistics Across Cultures*, del 1957, R. Lado dopo aver spiegato la necessità di una comparazione sistematica tra le lingue e culture, propone metodi di confronto tra sistemi fonologici, tra strutture grammaticali, tra sistemi lessicali, tra sistemi grafemici e tra due culture. Se da un lato va registrata con estremo interesse la presenza della dimensione culturale (più esattamente, della civiltà in senso antropologico), dall'altro non si può non notare come ancora mancassero le dimensioni sintattica e testuale-pragmatica.

facilmente, alle dissimmetrie corrispondono altrettanti “problems that the speakers of one of the languages will have in learning the other.”⁽¹²⁾

L’impegno conseguente era perciò di offrire agli insegnanti dati certi⁽¹³⁾ e materiali didattici che su tali dati si basassero in modo sistematico (o, come si amava dire per sottolineare le differenze rispetto a studi linguistici non fondati su modelli rigorosi, *scientifico*). Alcuni, come il celebre *Michigan material* ebbero notevole successo e diffusione, con riedizioni anche relativamente recenti.⁽¹⁴⁾

Gli sviluppi posteriori hanno messo in luce i limiti non dell’analisi contrastiva in quanto tale⁽¹⁵⁾ ma di una sua applicazione grezza e riduttiva, viziata, sul piano didattico, da un meccanicismo che solo in parte era da ascrivere alla linguistica strutturale, ma in misura assai maggiore derivava da una concezione neo-behaviorista dell’apprendimento - quella che condusse a un modo martellante e ossessivo di usare le tecnologie glottodidattiche avanzate di (allora) nuova concezione come il laboratorio linguistico.

Col senno di poi (che è una scienza esatta) possiamo ad esempio notare come i problemi, a differenza di quanto la citazione sopra riportata sembra lasciar intendere, non sono gli stessi se l’apprendimento procede dalla lingua A alla lingua B o viceversa: evidenziare le dissimmetrie senza indicarne la direzionalità può significare fornire dati forse rispondenti a criteri scientifici ma inservibili ai fini glottodidattici.

¹²⁾ R. LADO, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957, p. vii.

¹³⁾ Si veda la “Contrastive Structure Series” diretta da Ch. A. Ferguson, di cui fanno parte, per l’analisi contrastiva anglo-italiana, i contributi di F.B. AGARD & R.J. DI PIETRO, *The Sounds of English and Italian* e *The Grammatical Structures of English and Italian*, Chicago, The University of Chicago Press, 1965.

¹⁴⁾ L’*Intensive Course in English*, redatto da R. LADO e Ch. C. FRIES per l’English Language Institute Staff e pubblicato ad Ann Arbor da The University of Michigan Press, consta di quattro volumi: *English Sentence Patterns*, *English Pattern Practices*, *English Pronunciation* e *Lessons in Vocabulary*. La prima edizione di *English Pattern Practices* è del 1943. La teoria linguistica sottostante si trova in Ch. C. FRIES, *The Structure of English*, Londra, Longmans, 1952.

¹⁵⁾ Per le ricerche italiane recenti segnaliamo E. ARCAINI, *Analisi linguistica e traduzione*, Bologna, Pàtron, 1986 [II ediz., 1991]; E. ARCAINI (a cura di), *Analisi comparativa: francese/italiano. Ricerca linguistica-insegnamento delle lingue*, numero speciale di *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, a. XVIII, n. 1-2, 1989.

4.2.1 L'opera di R. Lado

All'interno del gruppo di Ann Arbor la figura più direttamente impegnata sul versante didattico è stata Robert Lado.⁽¹⁶⁾ Dopo numerose esperienze nel campo della verifica e valutazione,⁽¹⁷⁾ nel già citato volume *Language Testing* troviamo la prima trattazione sistematica e di ampio respiro sull'argomento, articolata su cinque sezioni:

I) i fondamenti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici del LT;

II) la verifica degli 'elementi della lingua';

III) la verifica delle abilità integrate;

IV) la verifica della comprensione interculturale;

V) la validazione e l'utilizzazione dei test di lingua straniera.

E' da notare la presenza delle parti III e IV che rivelano come Lado tendesse, anche nel momento del controllo, al superamento di una visione dell'apprendimento linguistico ristretta e centrata sulla grammatica. Questo è in consonanza con la presenza in *Linguistics Across Cultures* di un capitolo su "How to Compare Two Cultures"⁽¹⁸⁾ nel quale egli applica anche ai dati di civiltà i parametri di forma, distribuzione e significato usati per gli altri livelli di analisi contrastiva.

4.2.3 Atomizzazione e parcellizzazione

Tuttavia il dato saliente del testing di matrice strutturalista rimane una visione sostanzialmente meccanicista e riduttiva, riassumibile nella formula *testing the problems is testing the language*. Una delle prime prove di inglese per studenti di madrelingua spagnola, a livello elementare, consisteva di tredici quesiti perché altrettante erano le dissimmetrie individuate.

4.2.4 L'approccio **normale** al LT

Parlando della significatività dei voti e del pericolo del fare le medie, si è già accennato al fatto che molti dati riferiti genericamente alla persona umana (antropometrici, psicometrici,

¹⁶⁾ Nel già citato *Linguistics Across Cultures* il sottotitolo è *Applied Linguistics for Language Teachers* e nel frontespizio di *Language Testing*, dopo il sottotitolo *The construction and use of foreign language tests*, appare l'indicazione "A Teacher's Book". Al complesso dei problemi glottodidattici è dedicato *Language Teaching. A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, 1964 (trad. it. *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1974), ove ritorna il qualificativo "scientific"; le posizioni di Lado sul Testing sono riepilogate in modo incisivo nel cap. 16. Questo volume riprende e sviluppa temi già presenti in Ch. C. FRIES, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1945.

¹⁷⁾ Tra le più significative citiamo R. LADO, *Test of Aural Comprehension*, English Language Institute, University of Michigan, 1957.

¹⁸⁾ R. LADO, *Linguistics Across Cultures*, cit., pp. 110-122

sociologici, ecc.) tendono a concentrarsi attorno ai valori medi. Nella terza parte del volume analizzeremo in dettaglio questo importante fenomeno della *distribuzione normale delle frequenze* secondo il modello rappresentato dalla curva a campana di Gauss. Qui ci occuperemo di alcune implicazioni glottodidattiche del ricorso a questo modello, dato che il testing in ambito strutturalista vi ha attinto ampiamente in coincidenza con gli sviluppi della statistica metodologica.

La somministrazione di un test ci offre dei punteggi *grezzi*, basati sul numero di risposte esatte date ai quesiti. Ma che significa, ad esempio, un punteggio di 52 su 75? E' alto, medio, o basso? Se si calcolano le misure di tendenza centrale (media, mediana, moda) e di dispersione (in particolare la deviazione standard) è possibile trasformare i punteggi grezzi in misure, come i *centili*, che tengono conto della distribuzione normale delle frequenze.

Queste misure quindi ci dicono dove si colloca un dato in rapporto a un campione *normale*, ossia distribuito secondo la curva teorica: se al di sopra o al di sotto della media, se all'interno della *norma* (il nucleo centrale) oppure sensibilmente scostato verso i valori più alti o più bassi, e così via. Non c'è dubbio che queste (e altre) procedure statistiche costituiscano uno strumento interpretativo rilevante, indispensabile per vagliare con un sufficiente margine di certezza i risultati delle sperimentazioni.

Non viene posta in discussione la scientificità di un approccio *normale* (nel senso indicato) al LT ma si rileva la sua incapacità di far fronte a due ordini di questioni:

- a) in ambito scolastico, è lecito accettare come inevitabile che vi siano soggetti al di sotto della norma? Gli studi e le proposte sul *Mastery learning*⁽¹⁹⁾ vanno esattamente nella direzione opposta, e tendono a far sì che interventi specifici, mirati sugli studenti più deboli, modifichino sostanzialmente la curva a campana;
- b) il calcolo di centili e di altri parametri può condurre in un vicolo cieco. Supponiamo di aver scoperto che il punteggio di 52/75 corrisponde, per quel test, a un centile di 72,44; questo ci dice che il soggetto si colloca al di sopra della media ma entro la norma, e in un campione ben distribuito di cento soggetti egli fa meglio di altri 72 e è superato da 28. In altre parole, il dato elaborato situa ogni esaminato all'interno del suo gruppo, o del campione più ampio su cui è stato

¹⁹⁾ J.H. BLOCK & L.W. ANDERSON, *Mastery Learning in classe*, Torino, Loescher, 1978 (ed. orig. 1975); B.S. BLOOM, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando, 1979 (ed. orig. 1976).

tarato il test; non ci dice però, di per sé, a quali abilità e/o competenze spendibili nella vita quotidiana esso corrisponda.

Oggi non ci basta determinare che cosa lo studente *sa*, e in qual misura; vogliamo accertare che cosa *sa fare* con quel tanto (o poco) di lingua straniera che possiede, in termini di competenza comunicativa. Questo ci condurrà all'approccio *criteriale* (contrapposto all'approccio *normale*) al LT, di cui si dirà al § 5.2.2.

4.2.5. L'analisi degli errori

Da un'analisi strutturalista e contrastiva come quella del Lado emerge di fatto una teoria degli errori che è riduttiva in quanto riconosce solo le dissimmetrie tra le lingue a confronto come origine delle difficoltà e delle prestazioni scorrette. Gli apporti successivi, in particolare della linguistica generativo-trasformazionale di Chomsky, hanno permesso di assumere una visione più precisa del problema.⁽²⁰⁾

Anzitutto, la distinzione tra *competenza* ed *esecuzione* (competence ~ performance) consente di operare una distinzione parallela tra *errore* e *sbaglio* (error ~ mistake). Quella che noi possiamo tenere sotto controllo nelle comuni attività di LT è l'esecuzione, non la competenza;⁽²¹⁾ tuttavia, è possibile accertare se una prestazione scorretta sia da attribuire a misconoscenza oppure a un lapsus: se si tratti, cioè, di un errore sistematico o di uno sbaglio occasionale.

L'errore si produce ogni volta che si pongono in essere le condizioni perché ciò avvenga: se una persona, parlando spagnolo come lingua straniera, dice sempre **escribido* invece di *escrito* possiamo concludere che ha una lacuna nella sua conoscenza delle forme irregolari dei verbi. Ma se dopo aver detto **escribido* si autocorregge, sappiamo che si è trattato di uno sbaglio non molto diverso da quelli che occasionalmente può commettere un parlante nativo della lingua.

²⁰⁾ Tra le prime opere di rilievo di N. CHOMSKY citiamo solo *Syntactic Structures*, L'Aia, Mouton, 1966; *Cartesian Linguistics*, New York, Harper & Row, 1966; *Language and Mind*, New York, Harcourt Brace & World, 1968.

²¹⁾ A meno che non sottoponiamo l'esaminato a prove implicanti operazioni metalinguistiche che ci rivelino la sua capacità di riconoscere enunciati 'grammaticali' (in senso chomskyano) distinguendoli da quelli non-grammaticali.

Gli studi sull'analisi degli errori degli anni '60 e '70 ⁽²²⁾ hanno messo in luce come accanto alla lingua materna dello studente e alla lingua straniera in apprendimento vi sia un'*interlingua* corrispondente allo stadio evolutivo che lo studente ha raggiunto fino a quel momento. Anche se sa bene che ha ancora molto da imparare, l'allievo non può fare a meno di usare quel che sa come se fosse *tutta* la lingua straniera, e questo meccanismo sta alla base delle ipergeneralizzazioni basate sulle ipotesi che si è fatto dello strumento linguistico. Chi si è abituato a costruire le frasi interrogative inglesi antepoendo il soggetto al verbo (*Are you English?*) è indotto a produrre enunciati come **Speak you English?*. In italiano, 'Sei/Parli inglese?' vengono normalmente costruite senza il pronome soggetto e quindi la struttura italiana non sembra direttamente responsabile per quel tipo di errore. Accanto a quelli interlinguistici, ascrivibili a dissimmetrie e transfer negativi della lingua materna sulla seconda lingua, occorre dunque riconoscere errori intralinguistici, insorgenti nella lingua straniera per meccanismi di falsa analogia e ipergeneralizzazione.

Un caso leggermente diverso è rappresentato da un item come il seguente:

What ... (happen) last night after I had left?

La simmetria tra *What happened...* e 'Che accadde...' è totale; a che dobbiamo ascrivere il grande numero di forme errate (**did happen, *did it happen*) riscontrate nella somministrazione del test? Presumibilmente al fatto che nell'itinerario didattico si introduce la forma interrogativa del *past tense* partendo da enunciati interrogativi che richiedono sempre l'uso di *did*: è l'addestramento che ha portato a un errore di ipercorrettismo.⁽²³⁾

4.3 Segni di rinnovamento

Il riferimento agli errori è indice di un nuovo orientamento che potremmo identificare con uno spostarsi dell'attenzione dall'*oggetto* dell'apprendimento (la lingua straniera) al *soggetto* (lo

²²⁾ Si veda il volume a cura di J. C. RICHARDS, *Error Analysis*, Londra, Longman, 1974 (in particolare la bibliografia, pp. 216-228), nonché S.P. CORDER, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981, E. ARCAINI & B. PY, *Interlingua*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1984 e R. FREUDENSTEIN (a cura di), *Error in Foreign Languages*, FIPLV-Eurocentres, 1989.

²³⁾ Selinker cita il caso della difficoltà degli studenti serbo-croati a usare correttamente *he/she* malgrado anche nella loro lingua operi la stessa distinzione tra maschile e femminile, e ne attribuisce la responsabilità a quei libri di testo e insegnanti che usano sempre *he*. Chi scrive ricorda di avere avuto da studente principiante esattamente lo stesso problema, malgrado l'autrice del libro di testo e l'insegnante di inglese appartenessero entrambe al gentil sesso. Cfr. L. SELINKER, "Interlanguage", in J. C. RICHARDS (ed.), *Error Analysis*, cit., p. 39.

studente, in particolare sotto il profilo dei processi psicolinguistici che si instaurano nella sua mente). E' il momento in cui entra in crisi l'idea stessa di *Linguistica Applicata*: la glottodidattica in quanto metodologia dell'educazione linguistica - e, al suo interno, la didattica delle lingue straniere - non rappresenta affatto l'esito di una mera *applicazione* di ciò che le scienze del linguaggio vanno scoprendo e proponendo. Essa ha una propria autonomia di discorso che richiede di cogliere le *implicazioni* dei dati linguistici in un quadro più complesso in cui sono almeno altrettanto determinanti gli apporti della psicologia e della pedagogia.

Ma anche sul piano delle scienze del linguaggio si registra un'evoluzione che caratterizzata dagli sviluppi della linguistica del testo, della pragmatica, degli studi sulla comunicazione non-verbale: è un allargarsi dell'orizzonte ricco di spunti, che sul piano operativo si traduce in una migliore comprensione dell'ambito semiotico e consente, tra l'altro, analisi meno superficiali del ruolo dei sussidi audiovisivi e delle tecnologie avanzate in glottodidattica. Nel prossimo capitolo cercheremo di puntualizzare gli aspetti principali di questi sviluppi in rapporto alle stagioni più recenti del LT.

CAP. 5

GLI ORIENTAMENTI ATTUALI DEL LANGUAGE TESTING

5.1 Il testing *pragmatico*

La stagione psicometrico-strutturalista del *LT* (che purtroppo qualcuno confonde tuttora con il testing *tout court*) è stata seguita da quella che Spolsky, come si diceva nel capitolo precedente, ha chiamato psico-socio-linguistica. In essa distinguiamo due momenti significativi: quelli del testing *pragmatico* e del testing *comunicativo*. La distinzione ha un valore euristico - ci è utile per cercare di dipanare una matassa alquanto ingarbugliata - più che riscontri oggettivi in realtà che tendono ad accavallarsi e ad intrecciarsi. Le date di pubblicazione delle opere alle quali facciamo riferimento attestano un incalzare di proposte ravvicinate nel tempo.

Il superamento della precedente fase psicometrico-strutturalista è ancorato a sviluppi importanti in campo linguistico e psicologico; accenniamo soltanto ad alcuni aspetti macroscopici:

- in linguistica, si assume il *testo* (e non più la frase) come unità minima di significato; la dimensione testuale è legata a quella pragmatica, ossia ai rapporti tra dire e fare, tra espressione e comunicazione, tra testo e contesto, tra enunciazioni e intenzioni del locutore, ecc.;
- in psicologia, le posizioni neo-behavioriste sono superate in favore di nuove concezioni di tipo cognitivista, che pongono in risalto le valenze euristiche (si pensi al ruolo del *problem-solving* nell'apprendimento) e la creatività.

Entrambi gli aspetti, e altri collaterali, saranno meglio puntualizzati nel seguito.

5.1.1 L'opera di Oller

La proposta di un testing *pragmatico* è stata formulata in modo ampio e sistematico dall'americano John W. Oller, Jr.⁽¹⁾ E' *pragmatico* nel senso che mette alla prova la competenza testuale del soggetto esaminato; a sua volta, la competenza testuale è collegata alla padronanza di una 'expectancy grammar' o *grammatica dell'attesa*:

Ogni volta che diciamo qualcosa, ciò che lasciamo 'non detto' è molto di più. Per l'efficacia della nostra comunicazione ci basiamo in larga misura non solo su ciò che diciamo ma anche sull'abilità creativa, in chi ci ascolta, di inserire il non detto. Di fatto il normale ascoltatore fornisce una grande quantità di informazioni mediante l'inferenza creativa e in un certo senso anticipa sempre ciò che il parlante sta per dire; questo è molto importante. Analogamente, il parlante anticipa sempre ciò che l'ascoltatore inferirà e corregge il proprio output sulla base del feedback che riceve da chi ascolta.

¹⁾ L'opera principale di questo autore è *Language Tests at School*, Londra, Longman, 1979.

Naturalmente, alcuni utenti della lingua sono in questo molto più abili di altri.

In pratica, siamo sempre un passo o due avanti rispetto alla persona che ascoltiamo, e a volte siamo più veloci della nostra lingua quando parliamo. Non è raro che nel parlare diciamo per errore una parola molto prima di quel che intendevamo, e non è raro che chi ascolta segua una linea di pensiero errata e sbagli a capire, semplicemente perché si aspettava che sarebbe stato detto qualcosa di diverso.⁽²⁾

Secondo il modello della *expectancy grammar*, le abilità recettive presuppongono la capacità di formulare predizioni corrette su ciò che si sta per ascoltare o leggere e quelle produttive presuppongono la capacità di organizzare il discorso su unità più ampie del singolo enunciato. Sia nella lingua orale che in quella scritta riconosciamo nel discorso il *processo* di interazione linguistica e nel testo il *prodotto* dello stesso processo.

Si comprende come tali concezioni offrano nuove prospettive non solo per il LT o la verifica della competenza delle abilità linguistiche, ma per la valutazione scolastica nel suo complesso. Un'interessante appendice al volume citato discute se i test di intelligenza, compresi quelli che non fanno ricorso a parole o testi linguistici, siano in realtà test di lingua, basati cioè sulla capacità di "tradurre in parole" i problemi posti dai quesiti. Dei lavori di Oller⁽³⁾ ci occuperemo per gli spunti che essi offrono tanto alla didattica quanto al testing delle lingue moderne.

5.1.2 Dai test atomistici ai test integrati

Se il testo costituisce l'unità minima significativa, e se la *expectancy grammar* viene assunta come modello (psico)linguistico di riferimento, la prima conseguenza è che non sono più valide le prove che disarticolano il discorso nelle sue componenti e le sottopongono a verifica una per volta. In altre parole, alla parcellizzazione tipica di tanto testing psicometrico-strutturalista subentra un chiaro orientamento verso l'integrazione.

Con quest'ultimo termine si intende il rispetto sostanziale della lingua in quanto comunicazione, avendo perciò come termine di riferimento minimo le abilità linguistiche singole (saper ascoltare, parlare, leggere e scrivere) o a loro volta integrate: ad esempio, il saper prendere appunti e il saper scrivere sotto dettatura associano le abilità di ascolto con quelle di scrittura.⁽⁴⁾

²⁾ Ibidem, p. 20; la traduzione è nostra.

³⁾ Ricordiamo, oltre a quello citato, i volumi: J.W. OLLER Jr., *Language in Education: Testing the Tests*, Rowley Mass, Newbury House, 1978 e J.W. OLLER Jr. (ed.), *Issues in Language Testing Research*, Rowley Mass, Newbury House, 1983.

⁴⁾ P.E. BALBONI, "Le abilità linguistiche: dalla definizione intuitiva alla riflessione scientifica", in *Le Lingue del Mondo*, 1, 1989.

Oller propone come esempi tipici del testing pragmatico il dettato e la procedura *cloze*; di essi ci occuperemo in dettaglio nella seconda parte del volume, parlando dei test di ascolto e di lettura.

5.2 Il testing *comunicativo*

L'altro filone del *LT* odierno, che si intreccia con il precedente, è quello che ingloba gli sviluppi della glottodidattica dovuti agli apporti della sociolinguistica. Come già accennato, partendo dal concetto di competenza comunicativa⁽⁵⁾ e dagli studi sui *Livelli Soglia* promossi dal Consiglio d'Europa, la didattica delle lingue straniere ha assunto come tema centrale la comunicazione, non solo in quanto obiettivo (insegnare la lingua *per* la comunicazione) ma anche in quanto approccio (insegnare la lingua *come* comunicazione).⁽⁶⁾

Sul piano delle verifiche, questo ha fatto sorgere il problema della validità del testing comunicativo sotto il profilo del rispetto dell'autenticità. Dalla comunicazione quotidiana, orale e/o scritta, è normalmente assente ogni elemento valutativo: fatti salvi casi particolari, si ascolta o si legge per avere informazioni, non per giudicare il livello di competenza comunicativa posseduto dall'emittente. Una concezione forte del criterio dell'autenticità porta a concludere che l'inserimento di controlli, comunque effettuati, rende inautentica la comunicazione.

Preso atto di ciò, dobbiamo peraltro osservare che, data la complessità sia del mondo delle idee sia di quello delle situazioni extrascolastiche, nel mondo scolastico non si può che procedere per selezioni, per approssimazioni e per simulazioni. Ci vuole uno sforzo di fantasia per ricreare in aula un ambiente straniero qualsiasi, nella fase di apprendimento della lingua straniera non meno che in quella di verifica, e difficilmente la simulazione può raggiungere gradi elevati di realismo. Tuttavia l'esperienza insegna che, malgrado la presenza di tali condizionamenti, si riesce a suscitare processi di apprendimento e a porre in atto operazioni di verifica, le quali saranno tanto più realistiche quanta più attenzione si porrà nel tener conto dei condizionamenti stessi.

5.2.1 B.J. Carroll e la 'scuola inglese'

Riprendendo la distinzione, proposta da Widdowson, tra *usage* e *use*,⁽⁷⁾ Brendan Carroll sostiene che anche la procedura *cloze* è basata essenzialmente sullo *usage*, ossia sulla competenza

⁵⁾ Cfr D. HYMES, "On Communicative Competence", in J.B. PRIDE, J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972.

⁶⁾ H.G. WIDDOWSON, *Teaching Language as Communication*, cit.

⁷⁾ *Ibidem*, cap. 1

linguistica, e non sullo *use* (inteso come competenza comunicativa).⁽⁸⁾ Se davvero si vuole accertare con sufficiente precisione in quale misura il soggetto esaminato sia in grado di comunicare efficacemente in lingua straniera, il solo modo per farlo consiste nel ricreare la situazione comunicativa e osservare come l'esaminato vi fa fronte. Questo implica un'accurata descrizione del soggetto, dei suoi bisogni comunicativi, del contesto situazionale, dell'argomento, e così via.⁽⁹⁾

In quest'ottica, un compito come “Descrivi in 75-100 parole come funziona una bicicletta” non è realistico in quanto non rientra nelle normali attività comunicative; invece “Come chiederesti a un professore di spiegarti la differenza tra due termini che ha usato nella sua lezione?” è una prova realistica, a condizione che:

- l'esaminato si stia effettivamente preparando a seguire corsi nella lingua straniera in apprendimento;
- l'argomento su cui verte la richiesta di chiarimento faccia parte di quelli di cui si dovrà occupare;
- il “saper chiedere spiegazioni” rientri negli obiettivi specifici del corso di lingua straniera; e così via.

5.2.2 L'approccio criteriale al LT

Nella comune prassi scolastica, la lettera commerciale giudicata “sufficiente” è quella che non contiene troppi errori gravi, e quindi riesce a meritare un voto di almeno sei decimi quando viene valutata da un insegnante non particolarmente severo; in un'azienda, la lettera commerciale sufficiente è quella che può essere dattilografata, portata alla firma del funzionario responsabile e spedita. Finché i due criteri di sufficienza non collimano, apprendimento *scolastico* di una lingua straniera sarà sinonimo di apprendimento *inutile* e *inadeguato*.

La parola chiave è *criterio*: finché noi confrontiamo la prestazione di un allievo con quelle (presenti e passate) della generalità dei compagni della stessa classe, ci muoviamo nell'ottica di un approccio *normale*, come già definito. Nel momento in cui ci poniamo a osservare a quali capacità operative corrispondano le prestazioni rilevate, allora entriamo in un approccio *criteriale*.

⁸⁾ B.J. CARROLL, *Testing Communicative Performance*, cit. Si noti che il titolo sottolinea come noi possiamo verificare solo l'*output* dell'esaminato, ossia l'esecuzione in senso chomskyano (*performance*); la *competence* sfugge a un controllo diretto e può solo essere inferita attraverso l'esame dell'esecuzione e l'analisi degli errori.

⁹⁾ Vedi *ibidem*, p. 24, per una lista dei parametri interessati.

Uno dei primi progetti di *testing comunicativo*, su commissione di una grande impresa, era rivolto a definire quali mansioni potessero essere affidate ai singoli dipendenti in relazione alla loro conoscenza globale e specifica della lingua inglese. In altre parole, si desiderava sapere, ad esempio, a quali delle seguenti possibili categorie ognuno appartenesse:

- a) non sa distinguere l'inglese dalle altre lingue straniere;
- b) riconosce l'inglese ma non sa comunicare nemmeno ai livelli minimi;
- c) è in grado di sostenere facili e comuni conversazioni e di fornire una serie di informazioni di routine ma deve ricorrere all'aiuto di altri per interazioni più complesse.

Sulla base della risposta è possibile decidere se una persona possa essere utilizzata per un centralino telefonico oppure no, e se sia solamente in grado di smistare le telefonate oppure di dare anche delle risposte, sia pure del tipo più semplice.

La scala di competenza comunicativa può proseguire verso i livelli più elevati per stabilire, ad esempio, se il soggetto sia in grado di svolgere trattative commerciali molto impegnative nelle quali occorra far ricorso a strumenti dialettici sofisticati al fine di convincere gli interlocutori ad acquistare il prodotto, accettare un'offerta, concedere uno sconto o un'agevolazione di pagamento, e altro ancora, magari in situazioni in cui un errore strategico può costare somme ingenti di denaro.

Sulla scorta di queste e di analoghe esperienze, Carroll ha prodotto una serie di *scale di valutazione* articolate su dieci livelli, da 0 a 9; a titolo esemplificativo, riportiamo quella di 'valutazione generale' (*general assessment*) dell'inglese, ma riferibile a ogni lingua straniera.⁽¹⁰⁾

- 9. **Utente esperto.** Comunica con autorevolezza, accuratezza e stile. Completamente a proprio agio nell'inglese idiomatico e specialistico.
- 8. **Utente ottimo.** La presentazione dell'argomento è chiara e logica con buono stile e una chiara percezione degli indicatori di atteggiamento.⁽¹¹⁾ Si avvicina spesso alla competenza bilingue.
- 7. **Utente buono.** Sa affrontare la maggior parte delle situazioni in un ambiente anglofono. Lapsus occasionali e limitazioni nel linguaggio non impediscono la comunicazione.
- 6. **Utente competente.** Malgrado sappia far fronte alla maggior parte delle situazioni che probabilmente dovrà affrontare, è un po' carente nella

¹⁰⁾ Ibidem, p. 134; la traduzione è nostra.

¹¹⁾ Per *indicatori di atteggiamento* si intendono quegli elementi dell'enunciazione che rivelano il valore di verità o l'intenzione comunicativa che il locutore attribuisce all'enunciato. Ad esempio, "Luigi potrebbe anche ricordarsi di fare un regalo di compleanno a sua moglie" può essere pronunciata con un'intonazione che esprime incredulità ("...ma non credo proprio che lo farà"), oppure rimprovero ("...sarebbe giusto [o importante o opportuno] che lo facesse").

scorrevolezza (*fluency*) e nell'accuratezza e occasionalmente incorrerà in fraintendimenti o errori significativi.

5. **Utente modesto.** Sebbene in genere riesca a comunicare, spesso usa un linguaggio non accurato o improprio.

4. **Utente marginale.** Manca di stile, scorrevolezza e accuratezza; non è facile comunicare con lui, l'accento straniero e la scarsa padronanza del codice provocano fraintendimenti. In genere se la cava senza gravi intoppi.

3. **Utente estremamente limitato.** Non possiede una conoscenza operativa della lingua dell'uso quotidiano, ma è migliore di un principiante assoluto. Né le abilità produttive né quelle recettive permettono una comunicazione continuativa.

2. **Utente intermittente.** Esecuzione ben al di sotto del livello di conoscenza operativa della lingua dell'uso quotidiano. La comunicazione si instaura solo sporadicamente.

1/0. **Non utente.** Può non riconoscere con sicurezza quale lingua si stia usando.

All'interno di ciascun livello (o *band*, secondo la terminologia di Carroll) si attua una verifica a due ranghi (*two-tier testing*) rivolta a controllare lo *usage* e lo *use*.⁽¹²⁾

5.3 La certificazione e la comparazione dei livelli

Operando sulla base di criteri estrinseci e di scale di padronanza complessiva si possono comparare tra loro i test e gli esami usati dai diversi Enti (scuole, università, ministeri, comitati *ad hoc*, ecc.) per il rilascio dei diplomi e dei certificati di profitto nella lingua straniera.⁽¹³⁾ La *English-Speaking Union* ha proposto i seguenti descrittori per una scala di nove livelli:

9. Ha una piena padronanza della lingua, con accuratezza, fluidità, appropriatezza, organizzazione e comprensione costanti e coerenti. Un livello eccezionale di competenza, non sempre raggiunto dai parlanti nativi istruiti.

8. Usa la lingua nelle sue diverse forme con una competenza che si avvicina a quella posseduta nella propria lingua materna. Sa affrontare situazioni linguisticamente impegnative e complesse. Commette lievi sbagli occasionali in accuratezza, fluidità, appropriatezza e organizzazione che non alterano la comunicazione. Solo rare incertezze nel formulare o comprendere il contenuto del messaggio.

7. Usa la lingua con piena efficacia e sicurezza nella maggior parte delle situazioni. Alcuni sbagli nell'accuratezza, fluidità, appropriatezza e organizzazione, ma la comunicazione è efficace e continua, con poche incertezze nel formulare o comprendere il contenuto del messaggio.

¹²⁾ B.J. CARROLL, op. cit., pp. 70-73

¹³⁾ Le iniziative di certificazione più note e da più tempo presenti su larga scala sono quelle del *Local Examinations Syndicate* dell'Università di Cambridge (UCLES). Gli anni recenti hanno visto il diversificarsi delle iniziative britanniche e americane, e l'allargamento della certificazione a altre lingue, ivi compreso l'italiano come lingua straniera, di cui diremo al paragrafo seguente.

6. Usa la lingua con sicurezza in tutte le situazioni tranne quelle più impegnative. Sensibili sbagli nell'accuratezza, fluidità, appropriatezza e organizzazione, ma la comunicazione e la comprensione sono efficaci nella maggior parte delle occasioni, e vengono facilmente ripristinate quando insorgono delle difficoltà.

5. Usa la lingua in modo autonomo ed efficace in tutte le situazioni consuete. Sbagli abbastanza frequenti nell'accuratezza, fluidità, appropriatezza e organizzazione, ma di solito riesce a comunicare e comprendere messaggi non specialistici.

4. Usa una gamma linguistica essenziale, sufficiente per situazioni familiari e non ansiogene. Molti sbagli nell'accuratezza, fluidità, appropriatezza e organizzazione, che limitano la continuità della comunicazione e della comprensione, richiedendo pertanto frequenti sforzi per ottenere che si realizzino le intenzioni comunicative.

3. Usa una gamma linguistica limitata, sufficiente per semplici scopi pratici. Nelle situazioni più complesse, vi sono frequenti problemi di accuratezza, fluidità, appropriatezza e organizzazione, e quindi la comunicazione e comprensione normali spesso si interrompono o sono difficili da mantenere.

2. Usa una gamma linguistica povera, adeguata per bisogni elementari e situazioni semplici. Non possiede in realtà la lingua in misura sufficiente a gestire la normale comunicazione quotidiana, ma è possibile una comunicazione elementare se sostenuta da aiuti adeguati. Usa messaggi brevi, spesso formulati in modo scorretto e non appropriato, con continue interruzioni.

1. Usa alcune parole o frasi quali i saluti più comuni, e riconosce alcune scritte o insegne rivolte al pubblico. Al livello minimo, riconosce quale lingua si stia usando.⁽¹⁴⁾

Sulla base di questi descrittori e degli ulteriori dettagli offerti da chi ha redatto la scala, è stato possibile riportare su un'unica tabella ventuno esami (o serie di certificati) di inglese lingua straniera, collocando ai diversi livelli della scala generale i vari *grades*. Infatti la competenza di chi supera un esame al livello minimo di sufficienza può essere notevolmente inferiore a quella dimostrata da chi supera brillantemente lo stesso esame.⁽¹⁵⁾

Le istanze della docimologia, da cui eravamo partiti, trovano in questo approccio una risposta efficace in ordine all'esigenza di chiarire il meglio possibile obiettivi, livelli e gradi della prova. Anche la formazione professionale degli esaminatori può compiere sensibili progressi nel momento in cui si può cominciare a fare riferimento a criteri e parametri dotati di una certa stabilità.

¹⁴⁾ S. DAVIES, R. WEST, *English Language Examinations*, Londra, Longman, 1989.

¹⁵⁾ Ibidem, pp. 150-153. Un esempio di ampia variazione è dato dai test di inglese parlato del Trinity College di Londra: il *grade 1* si colloca tra i livelli 1 e 2 della scala generale, mentre il *grade 12* è al livello 8. Un aspetto interessante della tabella è che essa raggruppa esami di inglese 'generale' e 'specialistico' (commerciale, tecnico, per insegnanti, per studenti stranieri che intendono frequentare università inglesi, ecc.).

5.4 Il *Testing* di lingua straniera in Italia

La situazione italiana degli studi sul LT presenta un panorama relativamente povero di trattazioni sistematiche e, in generale, estremamente carente per quanto riguarda ricerche impostate scientificamente e sperimentazioni validate. Sono invece frequenti gli articoli su aspetti particolari o dettati da specifiche contingenze: tra questi ultimi si segnalano quelli che molte riviste scolastiche pubblicano verso la fine di ciascun anno scolastico, in vista degli scrutini finali e degli esami. Il rapido excursus che segue prende in esame soltanto opere apparse sotto forma di volumi o di numeri monografici di riviste glottodidattiche.

Il 1974 vede la comparsa di A. AMATO (a cura di), *Il testing nella didattica linguistica*, Roma, Bulzoni. E' un numero monografico della *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (a. VI nn. 1-2) e contiene la traduzione di tre saggi di A. Davies, A.E.G. Pilliner e E. Ingram,⁽¹⁶⁾ cinque studi di A. Amato e uno di E. Guarino. L'anno successivo viene pubblicato il nostro *Il Language Testing: Problemi e tecniche*, Bergamo, Minerva Italica, 1975.

Sei anni dopo (16-18 ottobre 1981) si tiene a Boario Terme il convegno regionale lombardo del LEND su "Modalità e tecniche per la verifica dell'apprendimento della lingua nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado", i cui atti, a cura di L. CUCCHI SORIANI appariranno alla fine del 1982 col titolo *Insegnare la lingua. Verifica e valutazione*, Milano, B. Mondadori. Il volume reca i contributi di S. Gensini, C. Bazzanella, M. Semeraro Jacotti, G. Porcelli, M. Lancia, P. Ceriana, M.L. Mezzadra, M.L. Guidi-L. Mariani-A. Ferraris, F. Elviri, D.M. O'Toole, D. Wilson, R. Rousseau, F. De Angelis, M.A. Milani-M.G. Pesenti Bauli, F. Mandelli, E. Lugarini.

Abbiamo poi, con una progressione più rapida che indica il diffondersi dell'interesse per l'argomento: nel 1983 il volume di M. LANCIA, *Il testing di lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia; nell'aprile 1985 il numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne* (a. XXIII, n. 4) su "Valutazione e testing" a cura di P. BALBONI, con interventi del curatore e di M. Gattullo, G. Porcelli, C.M. Coonan e G.F. Bonini; e nello stesso 1985, G. PORCELLI & P. BALBONI, *Il testing di lingua straniera nella scuola elementare: il "Progetto Venezia"*, Padova, CLEUP.

Come si vede da quest'ultimo esempio, una parte degli studi sul testing sono strettamente connessi a sperimentazioni di ampio respiro, che per essere sperimentazioni in senso proprio devono darsi un rigoroso apparato di strumenti di verifica. Alle iniziative di certificazione

¹⁶⁾ Tratti da A. DAVIES (a cura di), *Language Testing Symposium*, Oxford University Press, 1968.

dell'italiano come lingua straniera o seconda fa riferimento S. AMBROSO (a cura di), *La certificazione dell'italiano come L2*, Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", Perugia, 1986, numero monografico di *Scambi culturali*, a. VIII, nn. 4-5-6.⁽¹⁷⁾

5.5 Il LT tra operatività e ricerca

Sin dagli inizi della sua storia il testing di lingua straniera è stato oggetto di monografie, articoli e saggi importanti sulle questioni teoriche docimologiche e metodologiche, così numerosi che in opere recenti i saggi bibliografici superano facilmente i 500 titoli e sono ben lontani dall'essere esaustivi. Accanto alle opere sul LT rivolte agli operatori scolastici, che peraltro non mancano di affrontare questioni di metodo, si snoda quindi un filone orientato specificamente verso la ricerca, del quale qui daremo una breve sintesi basandoci quasi esclusivamente sui lavori pubblicati in volume (monografie e raccolte di saggi). Il criterio è quindi puramente estrinseco, e tuttavia lo assumiamo come indicativo di una certa sistematicità e maturità di riflessione.

Una significativa raccolta di saggi è stata quella curata da A. Davies nel 1968 e già ricordata per la versione parziale a cura di A. Amato (v. § 5.4); il sottotitolo *A Psycholinguistic Approach* e la presenza fra gli autori di studiosi come J.B. Carroll⁽¹⁸⁾ offrono una chiara indicazione degli orizzonti psicometrico-strutturalisti in cui si collocano le ricerche ivi riportate.

Uno studio che illustra bene il travaglio della nascita del testing in sostituzione delle prove di traduzione è quello prodotto da H.S. Otter nello stesso anno 1968.⁽¹⁹⁾ Vi si trova una proposta di test sperimentale sulle quattro abilità, per un accertamento delle competenze richieste da un

¹⁷⁾ Dopo un primo momento unitario (il seminario si è tenuto a "La Colombella", una delle sedi dell'Università per Stranieri di Perugia), si è registrato uno sdoppiamento delle iniziative di certificazione dell'italiano come lingua straniera o seconda: quella condotta dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università "La Sapienza" di Roma e quella della stessa Università per Stranieri di Perugia. Se da un lato una diversificazione degli Enti promotori è apprezzabile per la pluralità di approcci, e di risultati che si possono conseguire, dall'altro lato il venir meno di un unico centro riconosciuto internazionalmente e paragonabile agli enti stranieri più prestigiosi rappresenta un effetto negativo non secondario.

¹⁸⁾ Con un saggio su "The Psychology of Language Testing", in cui si riaffermano le posizioni neobehavioriste pur registrando la nozione chomskyana di *competence*. Ci si consenta, *en passant*, di richiamare l'attenzione sulla possibile confusione tra lo psicolinguista americano John B. CARROLL (autore, tra l'altro, di *Language and Thought*, 1964) e l'esperto inglese di testing Brendan J. CARROLL al quale abbiamo più volte fatto riferimento in questo capitolo; le iniziali dei rispettivi nomi sono infatti J.B. e B.J.

¹⁹⁾ H.S. OTTER, *A Functional Language Examination: The MLA Project*, Oxford University Press, 1968.

Ordinary level di francese e tedesco agli esami per il General Certificate of Education (l'esame inglese di compimento degli studi secondari, in seguito ampiamente modificato), accertamento coerente con gli sviluppi della metodologia glottodidattica registrati nel frattempo. Le "funzioni" a cui allude il titolo del Progetto e del volume sono in realtà le quattro abilità di base.

Con la seconda metà degli anni '70 si registra una forte espansione delle attività di ricerca sul LT, sulla scorta delle numerose indagini condotte in ambito universitario, in particolare per il conseguimento di titoli post-laurea (dottorati di ricerca, Ph.D.). In Europa buona parte del dibattito recente si è incentrato sulle implicazioni dell'approccio nozionale-funzionale e comunicativo: K. Morrow è intervenuto tempestivamente con un lavoro di ampio respiro⁽²⁰⁾ e poco dopo con un saggio che ha scatenato numerose controversie: "Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?"⁽²¹⁾ In esso si criticano coloro che tendono a minimizzare le differenze tra i diversi approcci al testing, non tenendo conto della portata della "rivoluzione comunicativa" in glottodidattica. A partire da esso si sviluppa il dibattito raccolto da Alderson e Hughes in un *Documento* del British Council.⁽²²⁾

Questo volume ci introduce negli anni '80 delineandone le tematiche principali e puntualizzando i metodi di ricerca. Il testing di lingua straniera diviene un settore altamente specialistico, non soltanto per il ricorso ad analisi statistiche piuttosto sofisticate⁽²³⁾ ma per la necessità di richiami puntuali e specifici ai modelli psicolinguistici, psicopedagogici e glottodidattici alla base di ogni proposta teorico-applicativa. Ci limitiamo a segnalare, tra la vasta produzione del decennio, le raccolte di Oller (1983) e Lee et al. (1985) e la recente sintesi di Bachman (1990)⁽²⁴⁾. Infine sono da ricordare le riviste scientifiche come *Language Testing* e i bollettini specifici dell'AILA e dell'IATEFL (*AILA Language Testing News* e *IATEFL Testing*

²⁰⁾ K. MORROW, *Techniques of evaluation for a Notional Syllabus*, Londra, Royal Society of Arts, 1977.

²¹⁾ In C.J. BRUMFIT, K. JOHNSON (a cura di), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979.

²²⁾ J.C. ALDERSON, A. HUGHES (a cura di), *Issues in Language Testing*, ELT Documents 111, Londra, The British Council, 1981.

²³⁾ Il richiamo ai principi e alle tecniche della statistica metodologica è da sempre presente negli studi di LT: si veda, per tutti, Lado 1961, parte V.

²⁴⁾ J.W. OLLER Jr. (ed.), *Issues in Language Testing Research*, Rowley Mass., Newbury House, 1983; Y.P. LEE, A.C.Y.Y. FOK, R. LORD, G. LOW (eds.), *New Directions in Language Testing*, Oxford, Pergamon, 1985; L.F. BACHMAN, *Fundamental considerations in Language Testing*, Oxford University Press, 1990.

Special Interest Group Newsletter) nonché, in particolare per la ricerca universitaria, *Language Testing Update*.⁽²⁵⁾

²⁵⁾ Pubblicazione semestrale fondata da Ch. Alderson nel 1985 e pubblicata dal Centre for Research in Language Education dell'Università di Lancaster (GB).

CAP. 6

OGGETTIVITA' E REDAZIONE DI PROVE OGGETTIVE

6.1 L'oggettività

Si è detto al paragrafo 3.4 che nell'acrostico P.A.C.E. la terza lettera sta per *comparabilità*, e che questa implica il massimo grado di *affidabilità* o *fedeltà* (in inglese, *reliability*) che sia raggiungibile, compatibilmente con le tecniche di rilevazione adottate. Esistono, come ripetutamente accennato, prove più o meno complesse e, conseguentemente, più o meno idonee a fornire risultati costanti, stabili nel tempo e sottratti alle interpretazioni e scelte personali di chi è chiamato ad attribuire punteggi e giudizi.

In questo senso, l'oggettività non è un dato assoluto ma relativo, una variabile che tende a collocarsi lungo un continuum di ampia estensione. Prima di esaminare che cosa si intenda, in senso stretto e sotto il profilo tecnico, per *prova oggettiva*, sarà bene ricordare che anche nel caso dei test più rigorosi e direttamente quantificabili, la scelta dei contenuti e delle tecniche può dipendere da decisioni soggettive dell'insegnante-esaminatore. Decisioni soggettive, lo sottolineiamo, sotto il profilo docimologico, ma non per questo arbitrarie od occasionali; al contrario, si tratta solitamente di decisioni attente e meditate, anche perché prima di redigere dei test, con l'impegno di tempo e di energie che ciò comporta, si tende a chiarire puntualmente gli ambiti e gli scopi della verifica a cui i test stessi devono servire.

6.1.1 Definizione di **prova oggettiva**

Si definiscono *oggettive* le prove costituite da quesiti in cui la risposta corretta è esattamente predeterminata, ovvero in cui a ciascuna delle possibili risposte viene attribuito un determinato punteggio. A questa categoria appartengono i seguenti tipi di prove:

a) scelta binaria	vero/falso o giusto/sbagliato;
b) scelta multipla	
c) completamento	- inserimento della parola mancante;
d) abbinamento	- completamento della frase priva della parte terminale;
e) riordino	due liste (mischiate casualmente) di parole o di "semifrase" da accoppiare per ricostituire vocaboli composti o enunciati complessi;
f) sostituzione	di elementi (lettere, parole, frasi) in sequenza casuale;
g) trasformazione	con le tecniche proprie anche degli esercizi strutturali;
h) <i>editing</i>	con le tecniche proprie anche degli esercizi strutturali;
i) test performativi	eliminazione di errori, di vocaboli intrusi, ecc.;
	esecuzione di istruzioni (l'esaminato dimostra di aver capito messaggi scritti od orali svolgendo correttamente il lavoro assegnatogli, p. es. un disegno).

Come si nota, non è affatto vero che per *test* si intendano solo le prove a scelta multipla, anche se queste sono probabilmente il tipo più noto e diffuso.⁽¹⁾

6.1.2 Fattori dell'oggettività

Riprendendo la definizione di *prova oggettiva* data sopra, si osserva che l'oggettività è essenzialmente la risultante di una procedura rigorosamente predeterminata, idonea a produrre punteggi costanti e indipendenti dall'intervento del correttore (come vedremo, una prova oggettiva può, *ipso facto*, essere somministrata e corretta da un sistema informatico - un computer eventualmente integrato da altri sussidi audiovisivi). Il presupposto metodologico è che anche nell'apprendimento di una lingua straniera (così come in altre discipline scolastiche) vi sono dati, conoscenze e prestazioni per cui si possono usare:

- criteri di discriminazione tra giusto e sbagliato (ovvero tra accettabile e inaccettabile, o altro), oppure
- scale di punteggi per cui a ciascuna scelta operata dall'esaminato, o a ciascun livello di prestazione esattamente individuabile, è possibile assegnare un valore prestabilito, di solito numerico.⁽²⁾

A seconda dei tipi di *subtest* in cui si articola la prova, è poi possibile stabilire eventuali coefficienti o *pesi* per cui moltiplicare o dividere i punteggi parziali, tenendo conto della difficoltà dei diversi blocchi di quesiti, dell'importanza delle abilità o conoscenze sottoposte a verifica, del valore predittivo dei vari *subtest*, e così via. La determinazione dei coefficienti a sua volta può essere:

- *soggettiva*, se è correlata alla percezione che l'esaminatore ha del valore di ciascun blocco di quesiti in rapporto agli obiettivi della verifica;
- *oggettiva*, se e in quanto sia basata sui calcoli degli indici di facilità, discriminazione e correlazione di cui si dirà nella parte III del volume;
- *mista*, se come spesso avviene si ha una mediazione tra percezioni soggettive e dati oggettivi.

6.1.3 Tensioni tra **validità** e **oggettività**

Se possiamo servirci di prove affidabili, non soggette alle nostre incostanze nel correggere e giudicare, e se i punteggi che una prova oggettiva ci offre costituiscono un indice attendibile delle abilità e delle competenze esaminate, perché mai dovremmo continuare a servirci delle prove

¹⁾ Svilupperemo questo tema infra, al § 6.3.1.

²⁾ Ci riferiamo a quelle prove in cui a ciascuna risposta alternativa prevista per ciascun quesito è collegato un punteggio: ad esempio, a = 5, b = 3, c = 0, d = 1.

tradizionali? Con argomentazioni di questo tenore i glottodidatti della stagione psicometrico-strutturalista propugnavano l'uso sistematico (e, in una prima fase, esclusivo) dei test in una didattica "scientifica" delle lingue straniere. Riportiamo, a proposito del dettato e della traduzione, due pareri autorevoli.

Di grande uso, come sappiamo, è la prova di *dettato*. Ma ne vale sempre la pena? Il dettato implica l'ascolto e la scrittura allo stesso tempo: può servire a controllare l'ortografia, il riconoscimento della forma delle parole e alcuni aspetti morfologici. Rimane però il fatto della lentezza di applicazione legata a tale strumento. E inoltre non controlla il possesso della sintassi, poiché le parole sono già date in costruito; non controlla il possesso attivo del vocabolario, che viene già dettato; e neppure controlla esattamente la discriminazione dei suoni, poiché a) il contesto sommerge spesso i suoni difficili, b) l'esaminatore detta di regola più lentamente di quando parla normalmente, c) frequentemente ripete le frasi o le parole. Ciò porta a concludere che il dettato, pur non dovendo essere totalmente eliminato, va ampiamente integrato da altri tipi di prove.⁽³⁾

Gli "altri tipi di prove" sono soprattutto quelle oggettive. Parlando di testing pragmatico, abbiamo osservato che il dettato è stato poi rivalutato proprio perché integra le abilità di ascoltare e scrivere e coinvolge una pluralità di fattori, ossia precisamente per i motivi che ne sconsigliavano l'uso secondo le analisi condotte negli anni '60.

Per quanto riguarda la traduzione *come test*, così si esprime R. Lado:

1. Gli studenti meglio preparati non traducono mentre usano la lingua straniera.
2. Ci sono vari modi di tradurre e di giudicare una traduzione: dal punto di vista artistico, dell'accuratezza delle informazioni, della correttezza grammaticale, dell'appropriatezza lessicale. Una traduzione può essere valutata da questi (e altri) punti di vista. Se lo studente è costretto a tradurre a scopo di controllo lessicale o grammaticale, può risentirne negativamente la sua capacità di accostarsi alla letteratura.
3. La votazione delle traduzioni tende a non essere affidabile a causa dei vari modi di tradurre e delle varianti possibili, accettate o no da chi valuta.
4. La traduzione è un'abilità speciale, diversa dall'ascoltare, parlare, leggere e scrivere.
5. La traduzione è un test lento. A meno che abbia avuto un addestramento speciale, lo studente bravo impiega più tempo a tradurre una lettera che a comporla. Nel tempo occorrente per tradurre un brano può, usando altre tecniche, affrontare una quantità maggiore di materiale.
6. La traduzione è lenta da correggere, perché l'esaminatore deve considerare ogni soluzione per vedere se sia accettabile.

³⁾ R. TITONE, *Le lingue estere. Metodologia didattica*, Zurigo, P.A.S. Verlag, 1966, p. 446. Cfr. R. LADO, *Language Testing*, cit., p. 34.

7. L'uso della traduzione nei test incoraggia l'abuso della traduzione in aula.⁴⁾

Prescindiamo dai punti che evidenziano la non-oggettività e la lentezza delle prove di traduzione; restano tuttavia alcune osservazioni che meritano qualche commento. Anzitutto l'ultima, che ci ricorda l'effetto di *backwash*, di riflusso all'indietro dalle prove usate nella verifica a quanto avviene in classe prima delle verifiche stesse. Il fatto invece che la traduzione sia una "quinta abilità" può essere un buon motivo per usarla come prova, soggettiva ma valida, là dove questa abilità rientra negli obiettivi specifici di un corso (per esempio, per traduttori ed interpreti). Ma deve trattarsi di *vere* traduzioni, ossia di versioni di testi autentici e significativi calati in contesti di comunicazione nei quali siano indicati chiaramente, ad esempio, i destinatari del testo tradotto, ed è quindi esclusa la "traduzione scolastica" di frasi isolate o di brani innaturalmente sovraccarichi di difficoltà; occorre poi distinguere nettamente tra versioni *dalla* e *nella* lingua straniera, dato che i processi (psico)linguistici sono molto diversi e ricodificare nella lingua materna è operazione ben diversa dal produrre un testo in un'altra lingua.

Dettati e traduzioni sono solo casi particolari del problema più generale già ripetutamente richiamato, dei rapporti tra didassi e verifica e delle conseguenti tensioni tra validità e oggettività. Non tutte le prese di posizione dei decenni scorsi hanno retto al vaglio delle critiche successive; resta però immutata la lezione di rigore e di sistematicità che già le prime analisi "scientifiche" hanno messo in evidenza.

6.2 La redazione delle prove oggettive

L'accento alle alterne vicende e fortune di certe prove (un dato che era già emerso durante l'analisi storica del *Language Testing*) ha il fine di illustrare come non esista un rapporto biunivoco tra i vari test, più o meno oggettivi, e il quadro metodologico su cui si innestano. Ritenere che ciascun tipo di prova svolga ruoli e funzioni ben definiti significa spesso possedere una visione semplicistica e superficiale dell'apprendimento delle lingue straniere e dei processi di verifica che a esso si collegano. Occorre quindi percepire le diverse valenze dei test o delle prove più tradizionali, e cogliere le analogie al di là della pluralità dei nomi, più o meno fantasiosi, che vengono dati a prove sostanzialmente identiche tra loro o diverse solo per qualche tratto marginale.

⁴⁾ R. LADO, *Language Teaching*, cit., pp. 157-158, ripreso in G. PORCELLI, *Il Language Testing*, cit., pp. 20-21.

Riteniamo perciò opportuno riprendere in esame alcune indicazioni operative dettate dall'esperienza: i suggerimenti pratici su come redigere e somministrare vari tipi di test sono utili per evitare errori già commessi da altri, e sono al tempo stesso fonte di riflessioni sui principi e i criteri che presiedono alle operazioni di LT.

6.2.1 Omogeneità tematica

Un test dovrebbe focalizzarsi su un solo nucleo tematico. Questo può essere determinato in molti modi: può coincidere con un *tema* in senso stretto (ad esempio, l'argomento di una lettura ripreso poi da diverse angolature in quesiti sul testo nel suo insieme, sul lessico, sulle forme coesive, ecc.), ma può anche consistere in una serie di quesiti su un aspetto della morfosintassi, o su un problema di pronuncia, o su qualsiasi altra cosa.

E' importante, soprattutto con gli studenti a livelli iniziali o intermedi, evitare di presentare in ordine sparso quesiti su temi e aspetti diversi; numerose esperienze indicano che non si tratta di una ginnastica mentale idonea a irrobustire la mente⁽⁵⁾ ma solo di un ulteriore elemento ansiogeno che può creare confusione e condurre a esiti peggiori di quelli effettivamente corrispondenti al profitto degli esaminati.

Questo non significa che un test debba essere monolitico. Al contrario, normalmente sia le prove brevi, come i test scolastici che possono durare solo pochi minuti, sia (e a maggior ragione) le prove più complesse si articolano in una serie di *subtest*. Ognuno di questi:

- affronta un unico, specifico tema (in senso lato);
- è introdotto da (brevi) indicazioni su obiettivi, contenuti, modalità e tempi di esecuzione, ecc., così da orientare gli esaminati;⁽⁶⁾
- fa ricorso, di norma, a un solo tipo di quesito e/o di modalità di risposta (ossia a un unico *formato*);
- fornisce un punteggio parziale, disaggregabile dal punteggio complessivo e perciò utile ove si vogliano controllare e registrare separatamente le prestazioni nelle varie abilità, competenze o sottocompetenze, ecc.

⁵⁾ Inoltre, se di ginnastica si può parlare, in linea di massima questa è più opportunamente inserita nella fase *esercitativa* dell'unità didattica, non in quella del *testing*.

⁶⁾ A volte bastano uno stacco tipografico (spaziatura, sottolineatura o altro) e un sottotitolo come *Part 2 - Vocabulary*;

6.2.2 Scelta del formato

Di solito, la scelta del *formato* del test (ossia del tipo di quesiti e delle modalità di somministrazione) è determinata dall'oggetto e dagli obiettivi della verifica. Ad esempio, se si vuole controllare la capacità di riconoscere e ricomporre le strutture logico-sintattiche che esprimono i rapporti di causa ed effetto, si può fare ricorso a una delle tecniche di *incastro* (v. infra) che richiedono di abbinare correttamente, scegliendole tra due liste in ordine casuale, le proposizioni principali e le corrispondenti proposizioni dipendenti. Il numero di *item* nei vari subtest è parimenti determinato dal numero minimo di quesiti necessari per “coprire” l'area di materia sottoposta a verifica, effettuando anche i *controlli incrociati* opportuni.⁽⁷⁾

Questo modo di operare, di per sé ineccepibile, può condurre a redigere prove che per qualche tratto contrastano con la prassi scolastica più diffusa. Ad esempio, un test, a differenza del compito in classe usuale, potrebbe:

- avere una durata che non coincide con l'ora di lezione;
- premiare, in tutto o in parte, la prontezza di reazioni e la rapidità di esecuzione;
- richiedere l'esatta comprensione delle istruzioni sulle modalità di esecuzione, senza di che l'allievo potrebbe basarsi su false analogie con prove solo apparentemente consimili.

Vi sono prove che contengono molti più quesiti di quanti se ne possono risolvere nel tempo a disposizione, e nelle quali il solo compito è quello di fornire il maggior numero possibile di soluzioni esatte nel tempo concesso: si parla in questo caso di prove ‘di velocità’ (*speed tests*) contrapposte a quelle ‘di potenza’ (*power tests*). Come sa chi ha esperienza diretta di utilizzo di *speed tests*, è difficile far accettare agli studenti l'idea che una prova non possa essere completata nemmeno dagli esaminati migliori: la scuola, invece, in genere abitua l'allievo a verifiche costruite in modo tale che chi è bravo e preciso può dare tutte le risposte giuste, risolvere tutti i problemi, redigere tutto il testo, ecc. nel periodo disponibile, e quindi può meritare i pieni voti.

Non è solo nell'ambito della scuola che occorre preoccuparsi di sensibilizzare i soggetti alle modalità del testing. Un certo numero di pubblicazioni recenti, ad esempio, mirano a preparare i candidati alle prove di selezione per le facoltà universitarie a numero chiuso; nella maggior parte

⁷⁾ I controlli incrociati consistono nella verifica di un punto mediante due o più quesiti. Se l'esaminato conosce bene il punto in questione, darà risposte corrette e coerenti a tutti i quesiti; questa procedura può quindi rivelare la presenza di risposte giuste date a caso o... per sbaglio.

dei casi queste pubblicazioni non si limitano a fornire esempi di quesiti con le rispettive soluzioni, ma dedicano spazio a illustrare le strategie migliori per affrontare i vari tipi di subtest.⁽⁸⁾

6.2.3 Incidenza delle modalità di verifica sui risultati ottenuti

La scelta del formato non è affatto neutra rispetto ai risultati ottenuti. C'è che si trova a proprio agio con certi tipi di quesiti, mentre altri tipi acquiscono in lui l'*ansia da test*, e non tutti reagiscono allo stesso modo. Di qui la necessità di più subtest nella stessa prova, non solo per sottoporre a verifica contenuti e operazioni/abilità/competenze differenziati, ma anche per non privilegiare indebitamente alcuni esaminati e svantaggiare altri. Riemerge l'esigenza di tener presenti gli aspetti *psicoaffettivi* accanto a quelli *cognitivi*, non solo nel testing linguistico ma in ogni forma di verifica scolastica ed extrascolastica.

Uno degli aspetti che più hanno attratto l'attenzione, soprattutto dei critici del testing, è la possibilità che vengano date risposte o a caso o come effetto della peculiare struttura del formato. Questo fenomeno non è ristretto ai quesiti a scelta multipla - anche se con essi assume le forme più vistose - ma interessa, in maggiore o minor misura, tutte le prove oggettive. E' però anche vero che la possibilità di dare risposte casuali sussiste anche in prove non oggettive. Si prenda ad esempio, in un colloquio-interrogazione, una domanda come "Il pessimismo di Leopardi era individuale o cosmico?" Essa sembra richiedere ampie conoscenze e profondità di pensiero, ma a volte la risposta è rintracciabile direttamente sul manuale o sugli appunti, e quindi deve essere soltanto rievocata in modo nozionistico; e comunque dal punto di vista tecnico si tratta di una scelta binaria, che come tale comporta una probabilità del 50% di dare la soluzione esatta tentando a caso.

In alcune sperimentazioni si preferisce avvertire gli studenti che verrà applicata una penalizzazione (ossia una diminuzione del punteggio) per le risposte errate, mentre nessuna penalizzazione viene applicata alle risposte omesse. Questo dovrebbe scoraggiare i tentativi di indovinare o *guessing* e è un modo di procedere molto più informativo di quello che non distingue tra errori e omissioni.⁽⁹⁾ Tuttavia i soggetti reagiscono in modi molto diversi per quanto riguarda il

⁸⁾ Può essere emblematico, già dal titolo, P. LUGIATO & D. MELZI, *NonsoloTEST*, Saronno, Urban, 1991. Il sottotitolo è *Test universitari. Esercizi e metodi risolutivi per il superamento della prova di ammissione alle facoltà a numero chiuso*, ove per *metodi risolutivi* si intendono le strategie da adottare per quanto riguarda uso del tempo, tentativi di risposta anche in casi di incertezza, ecc.

⁹⁾ Il dato potrebbe essere tuttavia marginale in certi test di livello usati come prova iniziale al fine di assegnare gli iscritti ai vari corsi paralleli di lingue.

“sentirsi sicuri della risposta”, indipendentemente dalle abilità e conoscenze specifiche e in dipendenza, invece, della propria autopercezione e autostima, e di altri fattori di personalità: la presunzione e/o il gusto del rischio, o, nel senso opposto, la tendenza a dare solo quelle risposte di cui si è assolutamente sicuri, omettendo quelle per cui sussistono margini anche esigui di incertezza.

Un test può rivelarci chi tende a dare molte risposte commettendo anche molti errori, e chi invece seleziona e lavora con maggiore precisione in un ambito più ristretto: è un dato non direttamente significativo rispetto al livello di profitto in lingua straniera ma aiuta l’educatore a conoscere altri tratti dei propri allievi e quindi a impostare meglio gli itinerari educativi e le strategie didattiche. Vedremo nella parte III, al § 13.1.1, le procedure con cui si possono penalizzare le risposte errate per scoraggiare il *guessing*.

In una prova di comprensione lessica, basata su un brano in cui si narrava un episodio del Great Fire di Londra (1666), c’era il seguente quesito:

When they woke him up, Pepys was...

- a) *putting on his gown*
- b) *sleeping*
- c) *reordering his notes*
- d) *watching the blaze in the distance*

Non c’è bisogno di aver letto il passo per dare la risposta giusta: chi viene svegliato sta dormendo. Il dato interessante è che circa il 22% degli esaminati ha scelto una delle altre alternative⁽¹⁰⁾ che corrispondono ad azioni menzionate nel passo. Con ogni probabilità la risposta ovvia è stata ritenuta troppo ovvia per un esame di secondo anno di un corso di laurea in Lingue e Letterature Straniere; le attese sul grado di difficoltà del quesito hanno fatto premio, in molti soggetti, sulla scelta di una risposta così facile da sembrare “regalata”. Al di là di ogni considerazione sull’opportunità di inserire un quesito di questo tipo, l’episodio mette in luce le tensioni dialettiche tra formato e contenuti.

6.3 Tecniche di testing

Prendiamo in esame tre fra le tecniche principali del testing oggettivo (scelta multipla, completamento e incastro) sotto il profilo docimologico, rinviando ai capitoli successivi le considerazioni riguardanti il loro impiego dal punto di vista glottodidattico.

¹⁰⁾ Il termine tecnico che designa le alternative errate è *distrattori*.

6.3.1 I quesiti a scelta multipla

Tecnica preminente nel testing di ispirazione strutturalista e poi guardata con sospetto in momenti successivi, la scelta multipla non solo viene tuttora ampiamente usata in molti test, ma è stata riconsiderata a livello teorico, quanto meno col beneficio del dubbio perché, come afferma Alderson,⁽¹¹⁾ non sappiamo che cosa avvenga davvero nella testa di chi è chiamato a rispondere a quesiti di questo tipo.

Molto dipende dagli aspetti di lingua e civiltà che noi teniamo sotto controllo con questa tecnica. Certo, ben difficilmente si possono riproporre quegli *item* in cui si richiedeva di scegliere la parola con l'ortografia corretta in mezzo ad altre con disortografie varie, né molti di quelli basati su aspetti della morfosintassi. Per questi ci sono altre tecniche (ad esempio, di completamento o trasformazione) che si sono rivelate più utili e, soprattutto, più coerenti con il modo in cui si insegna; questa coerenza (la cosiddetta *construct validity* o validità di impostazione) è uno dei principali aspetti della validità di un test.

Ma nulla impone che le alternative si limitino a una parola (o a poche parole, come nel caso delle forme verbali composte); la scelta multipla può vertere su frasi intere, una sola delle quali è appropriata rispetto al contesto situazionale, all'intenzione comunicativa del locutore, ai ruoli dei parlanti, ecc. Il criterio non è più tanto quello della scelta tra giusto e sbagliato con riferimento al codice in quanto tale, quanto piuttosto della scelta dell'espressione più appropriata a livello pragmatico.

Esempio 1 (It)⁽¹²⁾ “Quale delle seguenti frasi useresti per congedarti da un signore che vedendoti in difficoltà con la valigia ti ha offerto un passaggio in auto?”

- a) Buonasera e arrivederla.
- b) Grazie, lei è stato molto gentile.
Buonasera.
- c) Ciao vecchio, sei stato una manna.

Tra gli errori tipici nella formulazione dei quesiti a scelta multipla segnaliamo:

1) Il dislivello di difficoltà tra risposta esatta e distrattori

Vediamo un esempio:

Esempio 2 (In) “Scegli il sinonimo migliore:”

¹¹⁾ J.C. ALDERSON, A. HUGHES (a cura di), *Issues in Language Testing*, ELT Documents 111, Londra, The British Council, 1981.

¹²⁾ Nel seguito useremo le seguenti abbreviazioni: *Fr* per *francese*; *In* per *inglese*; *It* per *italiano*; *Sp* per *spagnolo*; *Td* per *tedesco*. Faremo ricorso a esempi in italiano quando si tratta di problemi generali non legati a una particolare lingua.

very evil

- a) nefarious
- b) delicious
- c) prosperous
- d) courageous⁽¹³⁾

E' verosimile che alla risposta esatta (a) si giunga per esclusione delle altre alternative, tutte costituite da vocaboli molto più frequenti. L'esempio si presta anche a considerazioni di natura comparativa: i tre distrattori sono parole inglesi di origine neolatina che rinviano direttamente alle parole italiane consimili (purché non si confonda *prospero* con **prosperoso*). Potrebbero quindi esserci prove ben equilibrate da un punto di vista interno alla lingua straniera ma viziate o da aiuti nascosti, sotto forma di simmetrie con la lingua materna dell'esaminato, oppure dalla presenza di difficoltà aggiuntive, per l'interferenza di 'falsi amici'.

In altri casi la risposta esatta si rivela come quella più precisa e puntuale, mentre i distrattori sono generici:

Esempio 3 (It)

Ciò da cui Aline è stata attratta, nell'aspetto dello sconosciuto, è

- a) il vestito
- b) la pettinatura e il colore dei capelli
- c) il viso
- d) la statura

Infatti ai fini dell'oggettività è importante che la risposta esatta sia inequivocabile, mentre i distrattori possono essere imprecisi; ma ancora una volta la presenza di dislivelli evidenti costituisce un aiuto "esterno" indesiderabile.

Ancora: se due dei distrattori sono pressoché sinonimi, questo basta a escluderli dalla scelta; infatti se una sola è la risposta esatta, non possono esservi due espressioni equivalenti entrambe corrette. Se invece tra le alternative ve ne sono due che sono l'una il contrario dell'altra, è probabile che una delle due sia la risposta esatta, perché chi redige il quesito facilmente pensa al contrario della soluzione giusta come a uno dei possibili distrattori. In entrambi i casi il numero delle alternative effettivamente funzionanti viene ridotto.

2) Complicazioni inutili nella formulazione del quesito

Anche qui partiamo da un esempio:

¹³⁾ Proposto da D.P. HARRIS, *Testing English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill, 1969, p. 55.

Esempio 4 (It)

George ha deciso di partire per Parigi...

- a) perché Sylvie non può arrivare in tempo
- b) perché Sylvie non può lasciare l'ufficio
- c) perché Sylvie non può andarci da sola
- d) perché Sylvie non può restare senza notizie

La formulazione corretta è la seguente:

Esempio 5 (It)

George ha deciso di partire per Parigi perché Sylvie non può...

- a) arrivare in tempo
- b) lasciare l'ufficio
- c) andarci da sola
- d) restare senza notizie

L'assenza di duplicazioni superflue non è solo un fatto 'estetico' ma evita perdite di tempo, dannose soprattutto quando la velocità è un elemento importante del formato della prova.

Vediamo ora un problema di formulazione che non riguarda una scelta multipla ma binaria:

Esempio 6 (Fr) "L'enunciato è vero o falso?"

Il est impossible de dénier que Anne-Marie n'a pas été informée

L'enunciato contiene tre negazioni, ognuna di tipo diverso: il prefisso *im-*, la forma lessicale *dénier* e la negazione più usuale (*ne...*) *pas*. Prima di poter dire se sia vero o falso occorre compiere un percorso a ostacoli nel quale servono più capacità logiche formali che competenze linguistico-comunicative. Questo percorso è difficile per molti adolescenti e adulti ed è del tutto improponibile a livelli inferiori di età - quelli coincidenti con la scuola dell'obbligo.

6.3.2 Il completamento e la procedura cloze

Il *blank-filling*, riempimento dei *trous* o *completamento* comprende una pluralità di tecniche. La prima è quella consistente nello scrivere al posto giusto, nella frase, la parola che è stata omessa:

Esempio 7 (It)

Quella del completamento è un'importante _____ di testing

L'esaminato scrive nello spazio la soluzione esatta, cioè, nell'esempio, la parola *tecnica*.⁽¹⁴⁾ In qualche caso può essere comodo per chi corregge trovare le soluzioni sul lato destro del foglio e in questo caso il quesito si presenta così:

Esempio 8 (It)

Quella del completamento è un'importante (a) di testing a) _____

E' bene ricorrere a contrassegni (lettere, numeri o altri simboli) *facilmente individuabili* per evitare incertezze sul luogo in cui, in una batteria di quesiti, deve essere apposta ciascuna soluzione. Una variante associa completamento e scelta multipla:

Esempio 9 (It)

Quella del completamento è un'importante _____ di testing

- a) strategia
- b) modalità
- c) tecnica
- d) procedura

In questo caso è sufficiente scrivere nello spazio la lettera C. Rientrando nell'ambito del LT, troviamo quesiti come:

Esempio 10 (Fr) "Conjuguez les verbes entre parenthèses:"

Que voulez-vous que je (*faire*) _____?(¹⁵)

oppure prove che in qualche modo delimitano la scelta delle parole da reinserire:

Esempio 11 (Fr) "Remplacez les points par la conjonction convenable (*parce que, car, comme, puisque*):"

Pourquoi t'es-tu réveillé? ... j'ai fait un mauvais rêve.
... il pleut je ne veux pas me mouiller.
[...](¹⁶)

Sono frequenti le prove nelle quali il rimpiazzo riguarda una specifica parte del discorso - soprattutto articoli e/o altri determinanti, preposizioni, congiunzioni, o verbi ausiliari e/o modali:

Esempio 12 (In) "Insert the missing prepositions:"

John flew _____ London yesterday. He landed _____
Heathrow Airport _____ 4.30 p.m. and spent the night _____
a pub _____ some friends.

¹⁴) Si noti che il quesito non appartiene a un test di lingua e/o di civiltà, ma di glottodidattica, e ciò al fine di concentrare l'attenzione sul formato e non sui contenuti.

¹⁵) B. CAMBIAGHI, E. GALAZZI, L. SCHENA, *Propédeutique au test*, Milano, ISU Univ. Cattolica, 1984, p. 197.

¹⁶) Ibidem, p. 238.

In test a livello progredito si usa a volte inserire degli spazi nei quali *non si deve* inserire alcuna parola; il caso più frequente è quello in cui occorre verificare che l'esaminato sappia usare correttamente l'*articolo zero* (\emptyset), ossia l'assenza di un determinante davanti al nome:

(\emptyset) Morgenstunde hat (\emptyset) Gold im Munde

Per distinguere le risposte omesse dalle "risposte zero" si usa far apporre un segno convenzionale là dove si vuol indicare che non va collocata alcuna parola:

Esempio 13 (In) "Insert articles or SOME/ANY/NO; write X where nothing is required:"

I once had to go to _____ town in _____ north of _____
England on _____ business. [...]

Accenniamo brevemente anche a forme di completamento semi-oggettivo, che di solito consistono nel terminare o ricostituire frasi incomplete:

Esempio 14 (It)

Se avesse studiato di più in vista dell'esame,
Malgrado minacciasse di _____ senza
l'ombrello.

Per ricondurre questa procedura a una tecnica oggettiva occorre:

- a) prescindere dagli eventuali errori meramente ortografici (o tenerne conto in separata sede);
- b) elencare tutte le soluzioni accettabili oltre a quella che appare la più naturale; l'elenco è teoricamente illimitato, ma di fatto si tiene conto di ciò che l'esaminato ha (o dovrebbe avere) studiato;
- c) stabilire criteri speciali per problemi particolari; ad esempio, nella seconda frase, tra la proposizione dipendente e la principale dev'esserci la virgola: "Malgrado minacciasse di piovere, uscii senza l'ombrello." Come viene valutata l'eventuale omissione della virgola? E l'uso di un passato prossimo invece di un passato remoto? Ed errori di concordanza come "...Andrea e Gabriele sono uscite senza..."?⁽¹⁷⁾

È evidente la quantità di complicazioni che si registrano quando si vogliono introdurre attività di produzione semi-controllata, con spazi di libera scelta ed elementi di incertezza.

La *procedura cloze* si differenzia sostanzialmente dalle altre procedure di completamento su base grammaticale o lessicale perché elimina sistematicamente una parola ogni n , ove n è di

¹⁷⁾ Un caso, estremo ma reale, è costituito dallo studente tedesco che in un'università italiana per stranieri reagì alla correzione di *uscite* come errore, protestando che si riferiva a sue connazionali (Andrea e Gabriele nella sua lingua sono nomi femminili).

solito compreso tra 5 e 10 e spesso è posto uguale a 7; viene lasciata integra all'inizio una porzione di testo sufficiente per fornire adeguati indizi contestuali. A volte, per reintegrare una parola basta il contesto immediato, come nel caso di “libri ____ testo”; in altri casi occorre cogliere e saper gestire meccanismi più complessi, che prenderemo in esame nell'ambito delle prove di comprensione lessica.

Vi sono due modalità fondamentali di correzione: quella che tiene conto solo dei rimpiazzi esatti e quella che ammette tutte le risposte accettabili. Se noi somministriamo un brano in formato *cloze* a parlanti nativi e competenti, possiamo registrare in alcuni casi una molteplicità di soluzioni valide, nel senso che vengono prodotte frasi diverse ma corrette, sensate e *appropriate nel contesto*. Che conto dobbiamo tenere di questa variabilità possibile?(¹⁸)

In questo caso la risposta non è tecnica ma didattica: perché abbiamo somministrato quel *cloze test*?(¹⁹) In quale fase dell'unità didattica? Per avere quali dati? Se ad esempio ci interessa soltanto ottenere un'indicazione complessiva sul livello di competenza degli esaminati, allora ci può bastare il dato offerto dal conteggio dei rimpiazzi esatti; infatti questi sono un sottoinsieme molto ampio dei rimpiazzi possibili e i punteggi e/o le graduatorie che otteniamo con questa correzione più rapida non si discostano molto da quelli ricavati mediante un lavoro più lento e difficile di vaglio delle alternative accettabili.(²⁰)

Se invece stiamo effettuando nella classe una verifica di tipo diagnostico, l'analisi di ogni risposta (esatta, accettabile o errata) è parte indispensabile del processo: al limite, può non interessare più il dato quantitativo tradotto in punteggio ma solo il responso qualitativo, item per item, allievo per allievo.

6.3.3 Altre tecniche oggettive importanti

Tra le tecniche di testing oggettivo sono state menzionate anche quelle di *abbinamento* e *riordino*, a volte indicate collettivamente come tecniche di *incastro*.(²¹) Comune a entrambi i tipi di

¹⁸) Si parla in questo caso di *entropia* del testo da ricostruire (*clozentropy*), dando a *entropia* il senso che il termine ha nella teoria della comunicazione. Cfr G.A. MILLER, *The Psychology of Communication*, New York, Basic Books, 1967.

¹⁹) Qui *perché* non sta per ‘a causa di che’ ma per ‘a qual fine’: è tipico del discorso sul LT il ricorso a proposizioni finali anziché causali quando ci si interroga sui motivi delle scelte.

²⁰) Cfr. G. PORCELLI, “Orientamenti attuali nella verifica dell'apprendimento delle lingue straniere”, in L. CUCCHI SORIANI (a cura di), *Insegnare la lingua: verifica e valutazione*, Milano, Ed. Scol. B. Mondadori, 1982, p. 98.

²¹) Cfr. P. E. BALBONI, “Le abilità di ascolto e di lettura: procedure operative”, in *Le Lingue del Mondo*, a. LV, n. 2, mar.-apr. 1990, pp. 118-120.

tecniche è infatti la presentazione in ordine casuale o di una sequenza (di lettere, parole, frasi, battute, paragrafi, ecc.) o di unità divise nei loro componenti (nomi composti, periodi complessi, ecc.); il compito consiste nella ricostruzione della sequenza esatta o nella ricombinazione delle unità.

Diamo due esempi:

Esempio 15 (It) “Riordina:”

l’America / mio / è partito / Luigi / per / fratello

Esempio 16 (It) “Abbina correttamente le parole nelle due colonne per formare nomi composti:”

porta	gente
capo	fogli
salva	stazione

Lasciando ai capitoli seguenti le valutazioni glottodidattiche sulla validità di queste tecniche, osserviamo qui che dal punto di vista dell’esecuzione della prova è possibile procedere per tentativi ed errori, arrivando per esclusione alla soluzione esatta. Questa è in parte facilitata dalla stessa tecnica adottata: nel secondo esempio, avendo ricomposto due parole è impossibile non trovare la terza. Normalmente le serie da abbinare sono più lunghe, proprio per questo motivo; in ogni caso l’ultima parola, frase ecc. da ricostruire (non l’ultima della sequenza ma quella lasciata per ultima dall’esaminato) è sempre determinabile per esclusione.

L’analisi delle tecniche si dimostra pertanto un’esigenza primaria per coloro che vogliono servirsi delle prove oggettive non rinunciando a porre attenzione alle questioni linguistiche e psicopedagogiche sottese. In caso contrario, l’esito potrebbe essere il dotarsi di una strumentazione ricca ma non orientata né finalizzata: ci troveremmo allora nella condizione analoga a quella di un arciere con molte frecce al proprio arco ma senza un bersaglio preciso a cui mirare.

PARTE II

LE TECNICHE DEL *LANGUAGE TESTING*

CAP. 7

IL CODICE ORALE E LA VERIFICA DEL SAPER ASCOLTARE

7.1 Codice orale e codice scritto

Le implicazioni glottodidattiche del concetto di competenza comunicativa ci imporrebbero di iniziare l'esame delle tecniche di testing da quelle che riguardano la lingua in atto così come si estrinseca nei dialoghi e nelle altre attività che mettono in moto le abilità integrate. Preferiamo invece seguire un itinerario più classico, che prende le mosse dalle quattro abilità di base individualmente considerate, per recuperare all'interno del LT alcuni concetti linguistici e glottodidattici di vitale importanza per la validità stessa delle verifiche.

Tra questi, segnaliamo subito la distinzione tra le abilità *ricettive* del saper ascoltare e leggere e le abilità *produttive* del saper parlare e scrivere.⁽¹⁾ In ciascun soggetto, anche in lingua materna, il patrimonio linguistico ricettivo è sempre molto più ampio di quello produttivo, e questo dato è di vitale importanza agli effetti del LT. Gli studi sui *Livelli Soglia* già ricordati si caratterizzano per repertori nei quali si distinguono le espressioni da possedere solo sul versante ricettivo da quelle di cui è ritenuta essenziale la padronanza anche ai fini produttivi.

7.1.1 Lo scritto come rappresentazione secondaria e approssimativa del codice orale

Che il codice scritto costituisca una rappresentazione *secondaria e approssimativa* del codice orale dovrebbe essere un dato sufficientemente noto per non aver bisogno di ulteriori richiami. Perciò ricorderemo solo che è una rappresentazione *secondaria* perché le lingue per loro natura sono parlate e solo in un secondo tempo alcune di esse ricevono una codificazione grafica,⁽²⁾ e *approssimativa* perché in nessuna di esse si riesce a trasporre sulla carta la ricchezza di toni, timbri, ritmi e melodie che costituisce il tratto peculiare dell'oralità.⁽³⁾

¹⁾ Le qualifiche di *passive* e *attive* riferite alle abilità sono improprie, in quanto anche il leggere e l'ascoltare sono *attività*, in particolare sotto il profilo psicolinguistico. Preferiamo quindi evitare l'uso di tali aggettivi anche se questi si trovano in lavori importanti, come alcuni *Livelli Soglia* del Consiglio d'Europa.

²⁾ Questo è vero sia filogeneticamente, nella storia del genere umano e dei popoli che sono giunti a darsi una scrittura dopo millenni di preistoria, sia ontogeneticamente, nella vicenda di ogni fanciullo che prima impara a parlare e dopo qualche anno si accosta a un codice grafico.

³⁾ S. CIGADA (a cura di), *Il linguaggio metafonologico*, Brescia, La Scuola, 1989.

Esiste poi una specializzazione di funzioni: solo in casi del tutto particolari si trascrive una conversazione o si legge a voce alta un'insegna stradale. Il leggere ad alta voce è tipico delle situazioni scolastiche, soprattutto a livello di scuola elementare, di un numero limitato di transazioni di lavoro (come la lettura di verbali di assemblee, al fine della loro approvazione) e di alcune situazioni rituali, dalla lettura di un comunicato ufficiale da parte del portavoce del governo fino alla proclamazione delle Sacre Scritture nella Liturgia.

Il codice orale si caratterizza per l'aggancio immediato con l'*hic et nunc*, con il contesto situazionale: la sua dimensione audio-temporale si contrappone a quella video-spaziale dello scritto.⁴⁾ I deittici come *qui* e *oggi* in un messaggio orale rinviano al luogo e alla data dell'enunciazione:

- Oggi il Presidente Gorbaciov si è dimesso.
- Qui in questo periodo fa molto caldo.

in un messaggio scritto non hanno senso senza ulteriori specificazioni:

- Oggi, 25 dicembre 1991, il Presidente Gorbaciov si è dimesso.
- Qui a Milano nel periodo estivo fa molto caldo.

I deittici, quindi, diventano ridondanti quando lo scritto adempie alla sua funzione di superare le barriere del tempo e dello spazio:

- Il 25 dicembre 1991 il Presidente Gorbaciov si è dimesso.
- A Milano d'estate fa molto caldo.

Se il LT deve essere valido, e quindi coerente con la didassi improntata alla comunicazione, le differenze tra orale e scritto (a tutti i livelli: nessuno "porge distinti saluti" oralmente) devono essere rispettate anche nella fase di verifica: nel caso specifico, occorrerà usare testi tipicamente orali per la verifica delle abilità orali.

7.1.2 Trattati segmentali e soprasedgmentali

Alcune lingue, come il russo e l'ungherese (e in minor misura il tedesco, lo spagnolo e l'italiano) sono talora definite, sia pure impropriamente, come *fonetiche* in virtù delle numerose corrispondenze biunivoche tra grafemi e fonemi segmentali (vocali, dittonghi e consonanti), e ciò soprattutto se le si confronta con altre lingue, e in particolare con l'inglese, in cui tali corrispondenze sono molto più rare problematiche. E' però un errore, anche se frequente, quello di

⁴⁾ Cfr. M.L. SALA, "Problemi di approccio alla lingua scritta", in *Lingue e didattica*, a. X, n. 36, apr. 1979, p. 16.

ricondere tutti i problemi di pronuncia ai soli tratti segmentali e alla loro rappresentazione grafemica, trascurando i tratti prosodici: accento, intonazione, giunture, ritmo, ecc. Anche nelle lingue in cui i rapporti tra grafia e pronuncia sono più regolari i segni di punteggiatura disponibili non riescono a rappresentare, se non in piccola parte, i tratti prosodici. Le verifiche dovranno invece interessare tutti gli aspetti, possibilmente senza sacrificare la sensatezza degli enunciati.

7.1.3 Finalità dei test sulle abilità orali

Su questi principi generali si innesta un dibattito, anch'esso rilevante ai fini del LT, sul ruolo da attribuire alla *precisione* e alla *scorrevolezza* dell'eloquio in lingua straniera.⁽⁵⁾ Non è questa la sede per svilupparlo ulteriormente; lo richiamiamo solo per osservare che nel seguito illustreremo tecniche di testing che verificano ora l'uno ora l'altro aspetto. L'insegnante sceglierà a seconda dei propri obiettivi didattici e degli allievi a cui sono rivolte le verifiche.

E' paradossale che, proprio nella stagione metodologica in cui si dà la preminenza alla competenza comunicativa, si mettano in ombra gli studi fonologici e le tecniche di correzione fonetica, ritenendoli forse un cattivo retaggio della didattica dello strutturalismo. E' certamente una questione di dosaggi e di accentuazioni, ma ci pare che molte tecniche di testing della pronuncia proposte in passato meritino di essere conosciute e riprese in considerazione in rapporto a specifiche esigenze, e perciò le illustreremo assieme a altre più recenti e aggiornate.

7.2 La verifica del saper ascoltare

I "compiti di ascolto"⁽⁶⁾ si collocano lungo un *continuum* che dalla decodificazione di brevi messaggi ben strutturati si estende fino alla comprensione di testi estremamente complessi. Un annuncio al pubblico in una stazione o in un aeroporto è di norma dato mediante enunciati completi (ossia non ellittici) formulati secondo modelli stereotipati, rinunciando alle variazioni che il gusto o la fantasia del parlante potrebbero suggerire. Per di più, i contenuti dei messaggi sono in ampia misura prevedibili perché compresi in una gamma ristretta di opzioni: ritardi e soppressioni, binari di partenza o arrivo, cancelli di imbarco, e pochi altri eventi fortemente caratterizzati nel contesto.⁽⁷⁾ Alla semplicità del messaggio si contrappone a volte la cattiva qualità acustica della ricezione attraverso altoparlanti in ambienti ampi e rumorosi.

⁵⁾ I termini inglesi solitamente usati sono, rispettivamente, *accuracy* e *fluency*.

⁶⁾ Oller parla di *auditory tasks*: J.W. OLLER Jr., *Language Tests at School*, cit., cap. 10.

⁷⁾ Sono questi i motivi per cui il servizio è stato in larga misura automatizzato.

All'estremo opposto della gamma dei compiti di ascolto si può collocare, ad esempio, la comprensione di quanto vien detto da un gruppo di amici durante una festa: vi sono frasi incomplete, brevi allusioni, alterazioni della voce per provocare effetti comici, riferimenti a fatti o espressioni noti solo alla cerchia ristretta dei parlanti, con l'uso di un registro molto informale - spesso più *gergale* che *colloquiale*. Anche in queste situazioni vi può essere la presenza di rumori di fondo (vocio, musica) e di altre distorsioni.

7.2.1 Problemi di autenticità e di significatività delle prove di ascolto

Il cenno ai problemi di ascolto in situazioni autentiche sottolinea come la difficoltà del compito sia da porre in relazione con:

- il *referente*: ciò di cui si parla può essere più o meno noto a chi ascolta; nemmeno in lingua materna si comprende un discorso relativo a persone, fatti o argomenti sconosciuti;
- il *messaggio*: un testo orale ben costruito e con le opportune ridondanze è più facile da seguire, come ben sanno i giornalisti radiotelevisivi esperti;
- il *canale*: a parità di altre condizioni, un testo recepito direttamente dalla viva voce del locutore è più facile da decodificare rispetto allo stesso testo veicolato dai *media*; per radio si perdono tutte le informazioni visive accessorie veicolate da gesti, movimenti delle labbra, espressioni del viso, posture, ecc. e per telefono viene anche meno una buona parte delle frequenze acustiche.

Nelle situazioni scolastiche - secondo le indicazioni dei Programmi Ministeriali - i compiti di audizione riguardano la lingua dell'uso quotidiano ascoltata direttamente o attraverso i *media* più diffusi, in particolare cassette audio e video. Negli indirizzi non umanistici della scuola secondaria sarà necessario affrontare alcuni aspetti della ricezione del testo microlinguistico orale tenendo conto anche dell'importanza del telefono nei settori del commercio e del turismo, e delle radio ricetrasmittenti nel campo della navigazione.

Se il quadro di riferimento è coerente con l'approccio comunicativo alla didattica delle lingue moderne, i limiti e le controindicazioni di un LT parcellizzato saranno oggetto di attenzione costante anche nel momento in cui si passano in rassegna alcune tecniche che isolano i singoli fattori del "saper ascoltare".

7.2.2 La 'discriminazione fonetica'

Abbiamo posto questa espressione tra virgolette perché non intendiamo addentrarci nelle questioni relative a *foni/allofoni/ fonemi, fonologia/fonetica/fonemica* ecc. ma usiamo "discrimina-

zione fonetica” nel senso di capacità di cogliere le differenze significative nella lingua straniera a livello fonico.⁽⁸⁾

Le tecniche più note si basano sulle *coppie minime*, che sono coppie di parole che si differenziano tra loro per la sostituzione di un suono con un altro suono dello stesso tipo (vocalico o consonantico). Le parole italiane PANE e CANE costituiscono una coppia minima perché cambia la sola consonante iniziale /p/ ~ /k/; anche RANE e RENE costituiscono una coppia minima, ma non CANE e CENE perché cambiano sia la prima consonante (/k/ ~ /tʃ/) sia la prima vocale. In questa sede è fondamentale tenere presente che ci si sta occupando di pronuncia e non di grafia.

Il formato più frequente prevede che gli stimoli auditivi siano fatti ascoltare agli esaminati dalla viva voce dell’insegnante o registrati (garantendo in questo caso una buona qualità di ricezione, preferibilmente in cuffia), e che gli allievi forniscano le risposte segnandole su fogli appositamente predisposti. Sia gli stimoli che gli spazi per la risposta devono essere numerati progressivamente per prevenire errori meccanici nell’esecuzione, soprattutto nell’eventualità che qualche risposta sia omessa.

Ogni *subtest* deve essere preceduto da spiegazioni adeguate sulla tecnica di risposta:

Esempio 17 (In) “Ascolterete una serie di coppie di parole inglesi; per ciascuna coppia dovrete sentire se le due parole siano uguali tra loro oppure diverse; segnerete la lettera S (che è l’iniziale di *same*) per indicare che secondo voi è la stessa parola e la lettera D (per *different*) se le due parole vi sono sembrate diverse.”

- | | | |
|----|-------|-----|
| 1. | bat | bet |
| 2. | pen | pan |
| 3. | man | man |
| | [...] | |

Il foglio per le risposte⁽⁹⁾ reca:

- | | | |
|----|-------|---|
| 1. | S | D |
| 2. | S | D |
| 3. | S | D |
| | [...] | |

L’adeguatezza delle spiegazioni è in relazione all’età e al livello di scolarità degli esaminati, nonché alla loro familiarità con il tipo di prova. Le spiegazioni saranno ridotte al minimo

⁸⁾ Per lo stesso motivo rinunciamo a chiarire in che senso siano significative le differenze di cui ci occuperemo e rinviamo alla letteratura scientifica in materia. Anche i termini a cui facciamo ricorso sono quelli più noti, come *consonante* ~ *vocale* invece di *contoide* ~ *vocoide*. Con il segno ~ indichiamo le alternanze e/o contrapposizioni.

⁹⁾ Nel seguito, chiameremo *foglio-allievo* il foglio o fascicolo sul quale l’esaminato annota le proprie risposte in molti test ‘carta-matita’.

per le prove note e quelle in cui la tecnica di esecuzione è facilmente intuibile, mentre si insisterà sulle modalità di lavoro soprattutto se queste sono solo apparentemente simili ad altre già usate. Nel seguito ci limiteremo alle indicazioni essenziali, lasciando a ciascun esaminatore il compito di decidere quali siano le spiegazioni necessarie di volta in volta e se esse debbano essere in italiano o in lingua straniera.

Abbiamo indicato con [...] che il (sub)test prosegue con un certo numero di altri item dello stesso tipo. La quantità, ancora una volta, sarà decisa in base all'età e al livello scolastico degli esaminati, tenendo comunque conto del fatto che i test a livello fonico causano *un sensibile grado di affaticamento*.

Sulle coppie minime si basa anche la tecnica del riconoscimento dei suoni:

Esempio 18 (Fr) “Segnate A se la parola contiene il suono /u/ come in LOUP e B se contiene /y/ come in LU”

1. dessus
2. pour
- [...]

Foglio allievo:

1. A B
2. A B
- [...]

Se gli esaminati hanno già una buona familiarità con i simboli dell'alfabeto fonetico il foglio per le risposte può recare [u] e [y] invece di A e B;¹⁰⁾ si osservi però come, nel caso specifico, la lettera *u* abbia un valore contrastante nella grafia francese corrente e nella trascrizione fonetica. E' preferibile evitare invece il ricorso ai grafemi <ou> e <u> per minimizzare le interferenze della grafia corrente, soprattutto se prove di questo tipo si rivolgono a principianti (il che è probabile) e si vuole operare senza ricorrere al codice scritto.

In qualche caso è possibile inserire le coppie minime in enunciati in cui entrambe le parole sono plausibili:

The ball~bowl hit the child on the foot.

Tu es Parisien~Parisienne?

Non posso sopportare il mare~male.

Le tecniche sono, per il resto, le stesse: scelta binaria e “uguale/diverso”, e si possono usare per coppie di vocaboli o di enunciati differenziati non a livello segmentale ma prosodico:

¹⁰⁾ Anche l'uso delle parentesi quadre [] invece delle barre oblique // dipenderà dalla notazione a cui gli allievi sono abituati.

Posizione dell'accento:

(a) record ~ (to) record
(a) rebel ~ (to) rebel

pero ~ però
Quando parti? ~ Quando parti?

Lunghezza del suono:

fato ~ fatto
Giocava sulla sabbia con una pala ~ palla

Intonazione:

Ready? ~ Ready!
Lo zio è già arrivato. ~ Lo zio è già arrivato?
C'est vrai? ~ C'est vrai!

Giuntura:

A name ~ an aim
I laid ~ I'll aid

Tematizzazione

Se n'è andato con la mia valigia ~ Se n'è andato con la MIA
valigia
Tu n'as rien compris ~ Tu n'as RIEN compris

L'indispensabile premessa didattica è che tutti questi aspetti della pronuncia siano stati oggetto di esercizi e/o di osservazioni linguistiche puntuali. Alcuni fenomeni più sottili sono di solito analizzati solo ai livelli avanzati dello studio della lingua, indipendentemente dalla loro frequenza nell'uso quotidiano: ad esempio, gli enunciati inglesi con struttura dichiarativa e intonazione interrogativa, usati per esprimere sorpresa e stupore:

Helen studies physics?
Ted didn't go to the party?

Le verifiche sulla discriminazione fonetica possono quindi risultare molto complesse, in relazione agli aspetti trattati. Per questo motivo si lascia oggi sempre meno spazio alle prove in cui la difficoltà è data più dal formato che dai contenuti. Se si usano terne di parole o di enunciati, anziché coppie, con la tecnica dell'*uguale/diverso* possiamo costruire quesiti a scelta quintupla:

Esempio 19 (In) “Segnate 1=2 per indicare che sono state pronunciate allo stesso modo le prime due parole (o frasi) e diversamente la terza; analogamente segnate 1=3 e 2=3. Con 1=2=3 indicate che le tre espressioni sono uguali e con \emptyset che sono tutte e tre diverse.”

1. sin thin fin
2. sung sun sung
3. what what hot
[...]

Foglio allievo:

1. 1=2 1=3 2=3 1=2=3 ø
2. 1=2 1=3 2=3 1=2=3 ø
3. 1=2 1=3 2=3 1=2=3 ø
- [...]

A nessuno sfugge la macchinosità di questa tecnica, che si complica ulteriormente se si usano frasi invece di parole o si mettono in gioco discriminazioni a livello soprasegmentale.

Molto più semplici sono altre tecniche che fanno ricorso a simboli convenzionali, ad esempio quella che richiede di ascoltare una parola o frase e indicare la posizione dell'accento sillabico o sintattico segnando la sillaba corrispondente, rappresentata da un trattino o da un altro segno:

Esempio 20 (In) “Cerchia il simbolo che corrisponde alla sillaba accentata”

1. necessary
2. impossible
3. cigarette
4. Listen to me!
- [...]

Foglio allievo:

1. ■■■■
2. ■■■■
3. ■■■
4. ■■■■
- [...]

La presenza di simboli non consente di utilizzare queste tecniche prima che si sia sviluppata la capacità di astrazione (Piaget parla appunto di “pensiero simbolico”), ma difficilmente questo tipo di problemi si pone nell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare, ove la verifica verte molto più sulla comprensione globale che sulla discriminazione analitica.

Infatti tratto comune delle tecniche di discriminazione finora presentate è la focalizzazione sulla pronuncia con poco o nessun riferimento al significato delle parole, al valore di verità degli enunciati, alla comunicazione di qualsiasi tipo. Tale focalizzazione è ritenuta utile in molte situazioni didattiche come strumento di sistematizzazione della competenza fonologica; e se su un aspetto della lingua si conducono riflessioni e si fanno esercizi, di solito è bene che si effettuino anche dei controlli.

7.2.3 Discriminazione e comprensione a livello morfosintattico e lessicale-semantic

Una tappa intermedia verso l'ascolto di testi contestualizzati può essere costituita dalla comprensione del valore di elementi morfosintattici e lessicali all'interno di frasi. Alcune tecniche

sono proponibili anche in fase di approccio orale o comunque quando non si voglia usare la lingua straniera scritta. La più diffusa è la variante della scelta multipla che prevede l'ascolto della frase-stimolo e la scelta della vignetta corrispondente fra tre o quattro presentate:

Esempio 21 (Fr) “Scegli l’alternativa corretta:”

1. Il y a trois arbres dans mon jardin
2. La boîte petite est sur la table à gauche
3. Le garçon joue dans la cour
- [...]

Il primo quesito è molto elementare se le vignette presentano giardini uguali tranne che per il numero di alberi presenti: per la comprensione è sufficiente aver capito “trois (arbres)”. Il secondo può essere molto complicato se nei distrattori si mettono in gioco una scatola grande e una piccola, sotto o sopra la tavola, sulla tavola di destra o su quella di sinistra, con numerose combinazioni possibili. Nel terzo una notevole difficoltà potrebbe essere costituita da un distrattore che mostra un certo numero di ragazzi che giocano in cortile perché a livello fonico la differenza tra *Le garçon joue* e *Les garçons jouent* è veicolata soltanto dalla vocale dell’articolo: /ə/ ~ /e/.⁽¹¹⁾

Un’altra tecnica basata sull’abbinamento di input verbali e vignette è quella del *vero/falso*: gli esaminati ascoltano le frasi e devono indicare, per ciascuna di esse, se l’immagine corrispondente è vera (ossia descrive correttamente l’enunciato) oppure falsa. Nelle istruzioni occorre precisare come ci si deve regolare con quelle vignette che corrispondessero solo in parte a ciò che viene ascoltato. Tali immagini sono spesso presenti in questo tipo di test perché altrimenti la scelta tra una corrispondenza esatta e un’estraneità totale risulterebbe troppo facile. Di solito si chiede di considerare false le immagini solo parzialmente vere, e così la decisione è tra una corrispondenza completa e una corrispondenza più o meno incompleta.

Una terza tecnica prevede una serie di immagini sul foglio-allievo e l’ascolto di un pari numero di frasi che a esse si riferiscono, non nell’ordine. L’esaminato segnerà il numero 1 sulla vignetta richiamata dalla prima fase, il numero 2 sulla seconda, e così via fino all’ultima. Questa procedura consente di eseguire correttamente la prova qualora su n frasi ne vengano capite esattamente $n-1$, perché la restante viene determinata per esclusione. Una variante prevede la presenza di un numero di immagini superiore a quello delle frasi per impedire tale modo di individuazione.

¹¹⁾ Come si evince dal notevole divario di livelli e tipi di difficoltà, le tre frasi-stimolo sono state qui riunite per comodità di discorso ma appartengono in realtà a tre test diversi.

In una fase più avanzata dell'apprendimento linguistico si usano tecniche nelle quali le parole e le frasi prendono il posto dei simboli e delle immagini:

Esempio 22 (In) “Ascolta le parole o frasi e per ciascuna segna la lettera posta sotto la sillaba accentata:”

1. un - be - liev - a - ble
A B C D E
2. mis - un - der - stand - ing
A B C D E
3. Please te - le - phone me.
A B C D E

Esempio 23 (Fr) “Ascolta ciascuna frase e individua l'alternativa che esprime meglio l'intenzione comunicativa del parlante:”

Stimolo: 1. *Donnez-moi vos cahiers!*

- Foglio-allievo: 1. A Domanda
B Ordine
C Affermazione
D Dubbio

[...]

Esempio 24 (In) Come il precedente

1. *You ADORE getting up at five o'clock in the morning, don't you?*

1. A Richiesta di informazioni
B Invito
C Ironia
D Stupore

[...]

Si presuppone che siano stati illustrati gli effetti combinati di accento enfatico e intonazione nel determinare, nella lingua straniera, il valore pragmatico di un enunciato, superando i limiti connessi alle distinzioni formali tra frasi dichiarative, interrogative e esclamative. L'intenzione del parlante deve risultare chiaramente individuabile dal modo in cui la frase-stimolo viene pronunciata.

La comprensione di un enunciato può essere verificata chiedendo di scegliere la frase che ne costituisce la parafrasi migliore o la naturale prosecuzione in un dialogo:

Esempio 25 (Fr)

Stimolo: 1. *Christine est la femme de Pierre.*

- Foglio allievo: 1. A Pierre est le fiancé de Christine
B Pierre n'est pas marié
C Pierre est le mari de Christine
D Christine et Pierre viennent de se marier

2. *Que temps fait-il maintenant?*

2. A Il est déjà huit heures
 B Il fait beau et très chaud
 C Je ne sais pas, je n'ai pas de montre
 D Dans ces temps, tout va mal!

7.2.4 La comprensione di testi contestualizzati

Per recuperare la dimensione testuale e quindi il livello comunicativo della verifica dell'ascolto, anche nella fase di controllo si può ricorrere alle tecniche di ascolto selettivo ampiamente adottate nei momenti di *globalità*, *analisi* e *sintesi* dell'unità didattica, tecniche mediante le quali si isolano dalla catena fonica le informazioni richieste. Uno dei formati più usuali prevede il ricorso a griglie nelle quali collocare i dati. Si supponga che il testo, in tedesco, sia costituito da una conversazione tra persone che si conoscono in vacanza e parlano di sé, della città di provenienza, della loro abitazione, dell'automobile, della loro professione e della musica preferita; la griglia può assumere l'aspetto seguente:

Esempio 26 (Td)

Name	Stadt/Ort	Beruf	Wohnung	Auto	Musik
Ursula					
Johann					
Dieter					
Gerda					
Erika					

Nella valutazione si terrà conto della corretta individuazione del dato ogni volta che questo sia chiaramente riconoscibile anche in presenza di disortografie o errori di altro tipo. Per quanto possa essere utile e importante sapere che un allievo ha problemi a altri livelli, tali errori sono *ininfluenti per quanto riguarda la capacità di ascolto* e non devono perciò incidere sul risultato della prova.

7.2.4.1 I test performativi

I *test performativi* consentono di evitare queste complicazioni perché, per dimostrare di aver capito, l'esaminato deve eseguire le istruzioni che gli vengono fornite oralmente. Se all'invito dell'insegnante: "Anna, come to the blackboard!" l'allieva si alza dal posto e va alla lavagna, con ciò stesso dimostra di aver compreso la richiesta. I test performativi non sono necessariamente limitati a una sola istruzione rivolta a una persona alla volta, ma possono essere collettivi e prevedere sequenze di istruzioni.⁽¹²⁾

Esempio 27 (It) "Disegnate seguendo le indicazioni"

¹²⁾ I test performativi hanno un ruolo rilevante nelle verifiche ispirate alla *total physical response* come approccio glottodidattico; cfr. J.J. ASHER, *Learning Another Language through Action. The Complete Teacher's Guide*, Los Gatos Cal., Sky Oaks Productions, 1977.

1. Prendete un foglio di quaderno e giratelo in modo da avere davanti a voi il lato più lungo. Vicino al lato inferiore tracciate una riga orizzontale. A metà della riga segnate un punto e congiungetelo con l'angolo in alto a sinistra [...]

2 Prendete un foglio di quaderno e giratelo in modo da avere davanti a voi il lato più lungo. In alto a destra c'è il sole, e vicino a esso ci sono tre rondini in volo. Più in basso c'è il tetto di una casa [...]

I due item sono molto diversi tra loro: il primo si basa sulle singole linee tracciate e deve essere eseguito in modo analitico. Alla fine, tutti dovrebbero avere davanti a sé un identico disegno e la correzione può registrare solo la riuscita o la non-riuscita del compito. Il secondo indica invece i “contenuti” del disegno e è possibile quindi contare quanti di essi sono stati recepiti e riprodotti correttamente, in modo da essere riconoscibili: in nessun caso la qualità grafica e estetica della produzione deve interferire sul giudizio sulla comprensione auditiva.

I limiti dei test performativi sono principalmente due: i testi-stimolo sono composti quasi esclusivamente di enunciati al modo imperativo, e le “produzioni” sono tipiche della Scuola Elementare assai più che di livelli di scolarità più avanzati. I test performativi sono perciò tra i giochi-test più diffusi nella didassi delle lingue straniere nella Scuola Elementare ma per un pubblico più adulto occorre preparare formati accettabili. Una variante interessante in questo senso è quella che presenta agli esaminati carte geografiche, piante di città o di quartieri, mappe e planimetrie, e chiede di segnare il percorso che viene descritto nel testo orale. Questa prova coinvolge spesso in qualche misura l'abilità di lettura (vi sono nomi di località, strade, edifici importanti, ecc.) e talora presuppone la padronanza delle convenzioni cartografiche; entrambi i prerequisiti sono perfettamente accettabili per destinatari non giovanissimi.

7.2.4.2 Il dettato e le sue varianti

Parlare di dettato in questo capitolo vuol dire sottolineare il mutamento di prospettiva registrato nel corso dell'ultimo ventennio: da prova intesa essenzialmente come verifica del saper scrivere a prova il cui scopo prioritario è l'accertamento della capacità di comprendere testi e in cui, di conseguenza, gli aspetti ortografici sono ritenuti marginali e reinterpretati in un'ottica diversa. Se pensiamo che proprio *ortografico* era il qualificativo più frequente di *dettato*, comprendiamo quanto sia radicale la riconsiderazione subita da questa procedura, tale da giustificare la sua rivalutazione come test dopo le valutazioni ampiamente negative espresse nei suoi confronti nella stagione della glottodidattica strutturalista.

Nel 1969 D.P. Harris le aveva così sintetizzate:

Il dettato è un'altra tecnica di testing che conserva in alcune zone una parte dei favori di cui godeva. Il dettato è indubbiamente una tecnica didattica utile (se usata con moderazione) con gli studenti principianti e intermedi di una lingua straniera, e le loro prestazioni nelle prove di dettato certamente riveleranno all'insegnante alcuni dei loro punti deboli fonologici, grammaticali e lessicali. Altri tipi di test, tuttavia, offrono diagnosi molto più complete e sistematiche, e in molto minor tempo. Come tecnica di testing, quindi, il dettato deve essere considerato nel complesso sia antieconomico che impreciso.⁽¹³⁾

Si era, in altre parole, possibilisti sull'uso del dettato come esercizio (soprattutto come tecnica di "passaggio allo scritto" dopo un approccio orale) ma critici sul suo impiego come test anche se

"naturalmente è meglio il dettato che nessuna verifica della lingua parlata ed è preferibile al solo ascolto passivo."⁽¹⁴⁾

Oller dedica al dettato *standard* e alle prove di ascolto ad esso assimilabili un intero capitolo del suo volume del 1979.⁽¹⁵⁾ Per prima cosa si preoccupa di chiarire quali di tali prove siano da considerare pragmatiche: qualsiasi tecnica che

risponda ai criteri di naturalezza [...]: I) Deve richiedere che le sequenze temporali degli elementi linguistici soggiacciano alle restrizioni proprie dei normali rapporti significativi di tali elementi nel discorso, e II) deve richiedere che chi esegue la prova colleghi le sequenze degli elementi al contesto extralinguistico attraverso le proiezioni pragmatiche.⁽¹⁶⁾

In ambito di LT è necessario che alla naturalezza si associ la quantificabilità, ma il dettato e le altre prove pragmatiche di ascolto presentano tutte in qualche misura tale requisito che le rende idonee come test.

Il dettato *standard* è una prova pragmatica se la dettatura è per sequenze (sintagmi, proposizioni) di una lunghezza sufficiente a mettere alla prova la memoria a breve termine degli esaminati. E' escluso che si possa dettare una parola alla volta, sia per le distorsioni che ne derivano a livello fonico, sia perché non vengono messi alla prova i livelli più profondi di comprensione.

Il *dettato parziale* prevede che il foglio-allievo presenti il testo scritto con un certo numero di lacune da colmare durante l'ascolto, lacune non necessariamente costituite da una sola parola; la sotto-variante del *dettato-cloze* prevede invece l'omissione di una sola parola a intervalli regolari, come nella procedura *cloze standard*. A parità di altre condizioni, il dettato parziale o *cloze* è una prova più facile perché l'esaminato dispone di informazioni visive oltre che auditive.

¹³⁾ D.P. HARRIS, *Testing English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill, 1969, p. 5. La traduzione è nostra.

¹⁴⁾ R. LADO, *Language Testing*, cit., p. 50. La traduzione è nostra.

¹⁵⁾ J.W. OLLER Jr., *Language Tests at School*, cit., cap. 10.

¹⁶⁾ *Ibidem*, p. 263. La traduzione è nostra.

Nel *dettato-composizione* (per il quale in inglese si usa la denominazione abbreviata *dicto-comp*) dopo l'ascolto del testo non segmentato, ossia somministrato alla normale velocità di conversazione, gli esaminati scrivono ciò che ricordano. E' una prova in cui quantificare il punteggio è ancor più difficile che negli altri tipi di dettato, dato che non ci si può basare sul conteggio delle parole esattamente riprodotte.

Nelle situazioni di verifica formale (esami, certificazioni, ecc.) è indispensabile fornire tutte le indicazioni atte sia a determinare il tipo di *testo* da dettare (che può essere un brano o già noto agli esaminati oppure "nuovo"), sia la *procedura*, con riferimento alla presenza o assenza della prelettura, della rilettura, della ripetizione di ciascuna sequenza dettata, dell'indicazione della punteggiatura, di tempo per una rilettura finale individuale silenziosa, e così via. In mancanza di norme puntuali le difformità di somministrazione dello stesso testo possono alterare sensibilmente il valore dei risultati ottenuti e impedire una valutazione comparativa. Nella normale attività di classe può essere opportuna una certa variazione nei formati, per favorire un buon grado di flessibilità, fermo restando che in fase di testing potranno essere comparate tra loro solo le prove che presentano una sufficiente omogeneità.

La determinazione del punteggio da attribuire a una prova di dettato è oggetto di notevoli controversie; ci si consenta di limitare l'analisi agli aspetti di interesse generale, rinviando alla bibliografia specialistica il lettore interessato a ulteriori approfondimenti.⁽¹⁷⁾ Nella prassi scolastica spesso si dà il voto al dettato sulla base del numero degli errori riscontrati, intendendo per *errore* ciascuna parola non fedelmente riprodotta oppure omessa. Si presuppone, così facendo, che vi sia una correlazione piuttosto alta tra il numero degli errori e la loro gravità complessiva, e quindi una proporzionalità inversa tra questo dato e il livello di competenza dimostrato dall'allievo.

Nessuna delle ricerche condotte su questo problema ha, a nostro avviso, dimostrato irrefutabilmente che tale intuizione, su cui si basano molti insegnanti, sia infondata; anzi, alcune di esse tendono a convalidarla. Molte analisi hanno tuttavia chiarito al di là di ogni ragionevole dubbio che il dato numerico basato sul conto delle parole (ove per *parola* si intende semplicemente

¹⁷⁾ Il problema è affrontato, tra gli altri, da: B.J. CARROLL, *Testing Communicative Performance*, cit., p. 96 e segg.; J.B. HEATON, *Writing English Language Tests*, Londra, Longman, 1975, pp. 185-186; H.S. MADSEN, *Techniques in Testing*, Oxford University Press, 1983, pp. 112-117; R.M. VALETTE, *Modern Language Testing*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977 (2nd ed.), pp. 243-245.

qualunque unità grafica compresa tra due spazi bianchi) è un dato indicativo ma molto grezzo non solo in termini diagnostici ma agli stessi fini docimologici.

Oller sostiene che nel dettato inglese è opportuno non contare gli errori di ortografia “che potrebbero essere commessi da qualcuno che conosce molto bene la lingua ed è capace di operare tutte le discriminazioni fonetiche appropriate”(18) e nella lista degli esempi cita tra gli “spelling errors” **fathers* (invece di *father's*) e **notest* (per *noticed*). Sono invece considerati “phonological errors” *father* e *notice* per l'assenza della consonante finale.

Questo approccio dà preminenza alla dimensione fonologica in senso stretto (in termini di discriminazione auditiva a livello segmentale) rispetto alla comprensione del testo. Chi ha scritto **notest* avrà capito, al di là della riproduzione dei suoni, che a quel punto del testo c'è un verbo al *past tense*? Avrà riconosciuto il verbo in questione? Chi ha scritto **notice* dimostra almeno di sapere di che verbo si tratta.

Considerare **fathers* (per *father's*) un semplice errore di ortografia significa non tenere alcun conto della differenza tra ortografia lessicale (codificata solo nel dizionario) e ortografia grammaticale, codificata nelle regole di morfologia. La differenza tra il plurale e il possessivo singolare è normalmente neutralizzata a livello fonico in inglese ma è nondimeno cruciale per la comprensione.

A sostegno della propria tesi Oller adduce la scarsa correlazione tra gli “spelling errors” e gli altri in alcune prove d'esame, ma le considerazioni svolte e l'esemplificazione fornita autorizzano l'ipotesi che ciò sia almeno in parte dovuto alle incertezze di attribuzione tra “spelling errors” e “phonological errors”. E' rivelatore il fatto che in quest'ultima categoria sia stato inserito *write* come errore rispetto all'omofono *right*: in questo caso la sostituzione lessicale è ritenuta preminente rispetto alla pronuncia e in effetti gli errori *di ortografia* in senso stretto vengono da Oller contrapposti alla classe più ampia degli errori *lessicali e fonologici*.

Evitiamo ulteriori disquisizioni in merito; il cenno ai problemi posti da Oller ci serve per sottolineare che la prova di dettato non è oggettiva in senso tecnico e quindi comporta un'attenzione analitica a tutti i problemi di comprensione e di riproduzione coinvolti. Alcuni di essi possono essere prevenuti, ad esempio evitando di inserire nel testo cognomi o toponimi poco usuali, “irregolari” o per cui esistono omofoni: in un dettato di francese eviteremo di parlare di Monsieur

18) J.W. OLLER Jr., *Language Tests at School*, cit., p. 279

[lorie] (Laurier, Loriet, ecc.) e se una vicenda si svolge nella località inglese di Ripon potremo scegliere se fornire la grafia corretta, scrivendo la parola alla lavagna o compitandola durante il dettato, oppure accettare ogni plausibile trascrizione di [ˈriːpn] come *Rippon, *Rippen, e simili - tutto ciò nel caso in cui non sia possibile indicare una località più nota e meno “irregolare”.

Per il resto il modo di procedere è quello consueto per tutte le prove soggettive: si individua una tipologia di errori che consenta di classificarli con sufficiente precisione, si stabilisce una gerarchia di valori che permetta di attribuire “pesi” diversi ai diversi tipi di errori, e ci si addestra al rispetto sistematico delle decisioni assunte, correggendo un numero adeguato di protocolli sulla base di una data griglia. Se non è possibile ottenere la collaborazione di colleghi per una verifica esterna del nostro modo di procedere, può essere molto utile un riesame, a distanza di tempo, di plichi di prove già scrutinate.

7.2.4.3 L’ascolto nelle altre abilità integrate

Abbiamo dedicato molto spazio al dettato (e tuttavia molto ci sarebbe da dire ancora) perché questa prova si presta a una verifica puntuale dell’applicabilità dei principi di docimologia e LT a situazioni concrete. Non possiede un alto grado di *autenticità*: oggi l’automazione dell’ufficio con le tecnologie informatiche e audiovisive ha reso in buona misura superflua la dettatura di lettere e documenti alle stenodattilografe (ed è già possibile “dettare” a computer dotati di input vocale), e quindi il dettato è un’attività quasi esclusivamente scolastica.¹⁹⁾ Non è nemmeno, come abbiamo visto, una prova oggettiva; e tuttavia è un tipo di prova abbastanza chiaramente definibile e relativamente agevole da gestire.

L’abilità di ascolto, peraltro, è presente in varie altre attività integrate:

- a) anzitutto, e fondamentale, il *dialogo* e la *conversazione*, in cui l’ascolto si alterna al parlare;
 - b) la *riesposizione* di un testo orale ascoltato, avente per obiettivo o la riproduzione il più possibile fedele all’originale o una sua *parafrasi* accettabile;
 - c) il prendere appunti (*note-taking*);
 - d) il riassumere o parafrasare per iscritto un testo orale;
- e altre ancora. Delle prime ci occuperemo nell’ambito della verifica del “saper parlare”; delle ultime, trattando del “saper scrivere.”

¹⁹⁾ Un’importante eccezione riguarda le aule giudiziarie, ove la dettatura del verbale è tuttora importante in presenza di procedure tradizionalmente legate al documento scritto.

Alla luce delle attuali conoscenze metodologiche e tecniche sul LT, non appare più giustificabile il ruolo marginale a cui sono state troppo spesso relegate le verifiche sulla prima delle quattro abilità di base. Vi sono test validi e utili sia per numerose *microabilità* interessate sia per l'ascolto globale in vari contesti. La compresenza di prove ai vari livelli costituisce certamente un punto di forza all'interno di un curriculum di lingua straniera.

CAP. 8

LA VERIFICA DEL SAPER PARLARE

8.1 La verifica della produzione orale

La produzione in situazioni autentiche è libera, ossia in certa misura imprevedibile; le verifiche hanno invece bisogno di preordinarsi in modo da non essere totalmente estemporanee. Ancora una volta percorreremo rapidamente gli sviluppi del LT per esaminare quali risposte sono state date a questa antinomia.⁽¹⁾

Nella stagione pre-sistematica la “prova orale” per eccellenza era l’*interrogazione*, un colloquio tra insegnante e allievo caratterizzato da:

- *asimmetria*: il rapporto era tipicamente quello che intercorre tra inquisitore e inquisito, con le relative implicazioni psicoaffettive;
- *scarsa strutturazione*: spesso la scelta delle domande era (o almeno appariva) casuale e dettata più dal desiderio di non ripetere le stesse cose che dalla preoccupazione di una verifica sistematica;
- *povertà sintattica e pragmatica*: se l’insegnante pone solo domande, l’esaminato produce solo risposte, cioè enunciati dichiarativi e con funzione quasi esclusivamente referenziale;
- *aleatorietà*: per questi motivi, l’interrogazione-colloquio è la prova più esposta all’*effetto di alone*, di cui si è detto al § 4.1.4.

8.1.1 Spontaneità della produzione e strutturazione delle prove

L’individuazione delle principali caratteristiche del colloquio-interrogazione ci offre una prima indicazione sugli itinerari da percorrere per una risposta più efficiente al problema della verifica della produzione orale. Le proposte del LT psicometrico-strutturalista erano rivolte quasi esclusivamente all’elaborazione di formati capaci di isolare i fattori del “saper parlare” e di controllarli in modo parcellizzato: è questa l’epoca in cui si sviluppano le prove sulla capacità di (ri)produrre suoni, ritmi, accenti e intonazioni (v. sotto, § 8.2.1) e di formulare enunciati corretti sotto il profilo morfosintattico (v. § 8.2.2).

Questo approccio ha consentito di individuare tecniche tuttora utili in determinati casi ma escludeva programmaticamente la spontaneità e la coerenza con il contesto situazionale che sono tratti essenziali della produzione orale autentica. Inoltre l’attenzione era rivolta alla correttezza

¹⁾ Il presente capitolo riprende in parte gli argomenti trattati nel cap. 5 del nostro lavoro del 1985. Sull’evoluzione del LT il riferimento è ai lavori già citati di Lado, Oller, Bachman, Lee et al.

formale (al già ricordato *usage* secondo la terminologia proposta da Widdowson) e non alla comunicazione in termini di *use*. Di conseguenza, la valutazione della produzione orale si basava sulla *accuracy* e sulla dicotomia giusto~sbagliato senza tener conto della *fluency* e della possibilità di trasmettere un messaggio che realizzi le intenzioni comunicative anche in presenza di deviazioni non gravi rispetto alla “norma”.

Già negli anni ‘60 e ‘70 sono stati introdotti dei correttivi per attenuare la rigidità originale. Per alcune esperienze di testing in laboratorio linguistico vennero adottati i parametri *immediatezza*, *appropriatezza*, *intonazione* e *struttura*. Il primo è tipico di una concezione meccanicistica che premia la prontezza delle reazioni, la quale indica che si è instaurato quell’*iperapprendimento* con cui veniva identificato l’apprendimento linguistico (“*language learning is overlearning*” secondo la didattica della fase strutturalista-bloomfieldiana); oggi sappiamo che una certa prontezza di risposta, essenziale per partecipare in modo efficiente alla comunicazione quotidiana, deve trarre origine dallo sviluppo di una competenza salda ed estesa, e non da un semplice addestramento caso per caso.

Per *appropriatezza* si intendeva, in quel contesto, la coerenza tra stimolo e risposta, nell’ipotesi di una produzione di enunciati corretti in sé, ma diversi da quelli richiesti. Gli ultimi due parametri allora adottati si riferivano alla correttezza formale dell’enunciato a livello fonologico (ove la dizione *intonazione* invece di *pronuncia* sottolineava l’attenzione da prestare ai valori prosodici) e a livello morfosintattico.

L’obiettivo era quello di condurre la verifica nel modo più oggettivo possibile, ricorrendo anche alla registrazione della produzione dell’esaminato in modo da non doversi basare solo sull’impressione immediata e da poter confrontare i giudizi di più esaminatori sulla stessa prestazione. Questo confronto si era ben presto rivelato come fattore cruciale nella crescita professionale di ciascun esaminatore. La strumentazione approntata comprendeva le griglie con i parametri e i nomi degli allievi per la notazione rapida e accurata dei giudizi; alcune di esse riproducevano la pianta del laboratorio linguistico per le rilevazioni “in diretta”.⁽²⁾

²⁾ Le esperienze a cui facciamo riferimento sono quelle condotte dagli sperimentatori del C.L.A.Di.L., sotto la guida di G. Freddi, a Monza e a Milano nella prima metà degli anni ‘70. Cfr. G. FREDDI, L. PORCHER, M. CHICOUENE, J. RUBENACH, *Guida al laboratorio linguistico*, Bergamo, Minerva Italica, 1978 e E. M. STACK, *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, New York, Oxford University Press, 1960.

Il secondo e più importante correttivo fu il superamento delle scale dicotomiche ‘giusto~sbagliato’ con l’introduzione delle scale a tre gradi:

- prestazione corretta: 2 punti;
- prestazione imprecisa ma che non compromette la comprensibilità dell’enunciato: 1 punto;
- prestazione scorretta non comprensibile: 0 punti.

Alla scala 2/1/0 venne in alcuni casi preferita per comodità di calcolo la scala 10/5/0 (meno frequentemente altre scale come 5/3/0 o 5/3/1); al di là delle piccole differenze nei punteggi complessivi che non rendono perfettamente omogenee e comparabili le diverse scale,⁽³⁾ rimane attuale il dato positivo del superamento di un’impostazione formalistica e il preannuncio di un orientamento in cui il “saper comunicare” prevale sul “saper costruire enunciati grammaticalmente corretti.”

Le decisioni sullo *scaling* da adottare dipendono da numerosi fattori. Nell’ambito di una sperimentazione condotta a Bolzano negli anni ‘70 l’insegnante coordinatrice ha adottato una scala di cinque punti per le rilevazioni della produzione orale:

- punti 0: lo scolaro ha fatto “scena muta”;
- punti 1: il tentativo di risposta rimane al di sotto della soglia della comprensibilità;
- punti 2: la risposta è appropriata e comprensibile, ma lievemente scorretta;
- punti 3: la risposta è pertinente e corretta;
- punti 4: lo scolaro ha aggiunto ulteriori elementi alla risposta-base richiesta, dimostrando un grado di padronanza della lingua tedesca superiore alla media.

In questo caso l’impiego di una scala più articolata è stato consentito da condizioni di esercizio particolari: dato il numero esiguo di classi sperimentali, la coordinatrice ha potuto effettuare personalmente tutte le prove di controllo; non si poneva, quindi, il problema di un uso difforme della scala da parte di persone diverse.⁽⁴⁾

8.1.2 Problemi di autenticità e di significatività delle prove di produzione

Nel LT di matrice comunicativa si analizzano le attività didattiche che avviano al “saper parlare” per esaminare come da esse si possano ricavare linee-guida per un accertamento del profitto non lasciato totalmente alla soggettività dell’esaminatore. Nella didassi, ancor prima che

³⁾ Il punteggio intermedio è il 50% di quello massimo nelle scale 2/1/0 e 10/5/0 mentre è pari al 60% del massimo nelle scale 5/3/0 e 5/3/1; altre differenze significative sono conseguenti all’uso di 1 (invece di 0) per il punteggio minimo.

⁴⁾ Si fa riferimento alla sperimentazione coordinata dall’Ins. Gabriella Tenaglia per conto dell’Assessorato alle attività culturali in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano.

nella verifica, c'è infatti una ricerca di equilibri tra momenti di addestramento e fasi di espressione più o meno guidata. Ne deriva un itinerario che, in estrema sintesi, percorre le seguenti tappe:

- a) le attività di *ascolta e ripeti* finalizzate alla memorizzazione di testi dialogati;
- b) la *drammatizzazione*, ossia la recitazione del dialogo memorizzato;
- c) il *dialogo aperto*, in cui la parte dell'interlocutore è data e il locutore deve inserire opportunamente le proprie battute, di solito interpretando la parte di sé stesso;
- d) le attività di *role-taking*, *role-making* e *roleplay* nelle quali si sviluppa una progressione da situazioni "chiuse", in cui la parte da recitare lascia poco spazio all'iniziativa personale, a situazioni sempre più aperte e realistiche.⁽⁵⁾

L'autenticità dell'interazione orale presenta una serie di requisiti, tra cui la presenza di un effettivo *divario di informazioni*, tale da giustificare il desiderio del locutore di comunicare all'interlocutore informazioni che questi non ha, e la *possibilità di scelta* tra varie strategie di comunicazione e tra diverse espressioni disponibili per realizzare le intenzioni comunicative. L'autenticità così definita è assente dalla maggior parte delle interrogazioni scolastiche, non solo di lingua straniera: l'insegnante chiede all'allievo di parlare di cose che l'insegnante conosce benissimo e la sola informazione veicolata riguarda la qualità dell'apprendimento.

Nei dialoghi in lingua straniera si può, in linea di principio, avere un effettivo passaggio di informazioni quando lo studente parla di sé, della propria famiglia, dei propri gusti, svaghi, passatempi e altro ancora, rivelando fatti o esprimendo opinioni non già note a chi lo interroga; in linea di fatto, vi sono precisi limiti alla comunicazione:

- nei principianti, manca un'autonomia linguistica sufficiente per sviluppare un discorso effettivamente autonomo non vincolato dal numero, relativamente ristretto, di strutture e di vocaboli appresi;
- a livelli più avanzati e in rapporto all'età dei discenti, vi possono essere resistenze psicologiche a parlare di argomenti personali e a rivelare certi tratti della propria personalità: paradossalmente, risultano più "autentiche" certe attività di simulazione nelle quali si produce una comunicazione realistica o almeno verosimile.

⁵⁾ Una recente ampia analisi dell'itinerario si trova in P.E. BALBONI, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991, pp. 50-57.

Limitiamo a queste brevi note il discorso generale sulla verifica del “saper parlare” sia perché le argomentazioni in buona parte ripercorrono temi già trattati nella prima parte del volume, sia perché preferiamo dedicare più spazio all’esemplificazione e riprendere in tale sede, se necessario, il discorso critico in chiave docimologica e glottodidattica.

8.2 Tecniche di verifica della produzione

Come nel precedente capitolo, per comodità espositiva procediamo dalle prove fattoriali verso quelle integrate di più ampio respiro.

8.2.1 Verifica della produzione a livello fonologico

Le tecniche più elementari chiedono all’esaminato di ripetere parole o frasi che includono il problema fonologico su cui verte la verifica:

Esempio 28 (In) “Ripetere:”

1. The cat sat on the mat (suono [æ])
2. Meet the author at three on Thursday (suono [θ])
- [...]

Esempio 29 (In) “Ripetere:”

1. How do you do?
2. Tim is your friend, isn’t he?
3. Where are you from?
- [...]

L’obiettivo di quest’ultima prova è di verificare che l’esaminato riproduca correttamente l’intonazione finale discendente nelle *wh-questions* e in certe *question tags*.

Un modo di presentazione alternativo prevede la lettura di immagini appositamente predisposte:

Esempio 30 (Td) “Leggi le coppie di figure come nell’esempio:”

Esempio: la figura di sinistra mostra un bambino, quella di destra due bambini. L’esaminato deve produrre *ein Kind ~ zwei Kinder*.

Le successive coppie di figure con soggetti singolari e plurali mirano tutte a verificare la corretta pronuncia della consonante finale [b d g], desonorizzata al singolare e sonora al plurale come in *Weib ~ Weiber, Weg ~ Wege*, ecc.

La tecnica più diffusa si basa sulla lettura a voce alta di testi scelti o costruiti appositamente per accertare microabilità specifiche. L’esaminato non sa quali sono i punti su cui verte la verifica: semplicemente, viene istruito a pronunciare il brano o le battute del dialogo nel

modo più naturale possibile. Deve infatti trattarsi di un testo orale in forma scritta (una conversazione, un annuncio, un comunicato radiofonico, ecc.) da riportare alla forma originale.

Prove di questo tipo si prestano a un controllo globale o *olistico*, sulla base delle scale di valutazione complessiva del “saper parlare”, ma è in genere più produttivo che l’esaminatore focalizzi la sua attenzione su un numero relativamente ristretto di problemi - ad esempio, un testo francese può essere usato per il controllo della pronuncia delle consonanti finali e delle *liaisons*, un altro testo serve per le consonanti e vocali nasali (in quanto include parole come *Parisienne* ~ *Parisien*), ecc. Il foglio dell’esaminatore evidenzia gli item interessati e consente di annotare a margine di ciascuno di essi il giudizio sulla prestazione dell’esaminato secondo una scala di punteggi appropriata.

Esempio 31 (In) “Un agente turistico sta parlando a un cliente. Leggi il seguente frammento di conversazione:”

Well, if you're interested in going there, there are very cheap inclusive rates for families... The discounts apply to both parents, not just one, and all the children.[...]

I punti-chiave potrebbero essere:

1. la pronuncia forte e debole di *there*;
2. la [s] sorda di *inclusive*;
3. l’accento su *both*, in quanto contrasta con *not just one*;
4. l’accento su *all*, per lo stesso motivo;
- [...]

L’esempio fa quindi riferimento a uno stadio piuttosto progredito dello studio dell’inglese, e richiede una buona competenza da parte dell’esaminato e un addestramento specifico da parte dell’esaminatore.

8.2.2 Verifica della produzione a livello morfosintattico

Le tecniche più diffuse riprendono le modalità degli esercizi strutturali di sostituzione e di trasformazione. Con le prove di sostituzione si può controllare la capacità di effettuare correttamente le concordanze richieste. Dopo l’esempio iniziale, l’esaminatore fornisce, una alla volta, le parole da inserire e l’esaminato dice l’intera frase richiesta:

Esempio 32 (It) Prova di sostituzione

Frase iniziale: Luigi mangia del pane.
Parola nuova: frutta.
Frase ottenuta: *Luigi mangia della frutta.*
Ora prosegui inserendo le parole date:

1. spaghetti
2. arrosto

3. stufato
[...]

L'obiettivo è il controllo dei partitivi (del/della/dello/dell'/ dei/degli/delle) da usare a seconda del genere e numero del sostantivo e dei suoni iniziali.

A livello sintattico sono più utili gli esercizi di trasformazione. Anche i “pattern drills” nel corso degli anni hanno fatto registrare un'interessante evoluzione, articolata su tre momenti:

a) *meccanicistico*: la trasformazione è giustificata solo dalle “regole del gioco”

- “Volgere al *Past Tense*”

stimolo: Henry goes there

esito: *Henry went there*

b) *delle attualizzazioni*: le strutture sono integrate con gli indicatori (di tempo, modo, quantità, ecc.) che giustificano la trasformazione

- “Volgere al *Past Tense*”

stimolo: Henry goes there every day

esito: *Henry went there yesterday*

c) *delle “microsituazioni”*: la trasformazione è inserita in uno scambio di battute realistico o almeno plausibile in un dialogo

- “Rispondere come indicato:”

stimolo: Henry goes there every day, I think

esito: *Yes, he went there yesterday, too*

Tutte e tre le modalità sono accettabili come base per le verifiche, ma si preferiranno le forme più vicine alla normale comunicazione quotidiana ovunque ciò sia possibile senza sovraccaricare di difficoltà le prove.

Scegliendo opportunamente tra le infinite trasformazioni possibili si possono far produrre enunciati di ogni tipo; in particolare i quesiti del tipo “chiedi...” possono elicitarle le frasi interrogative:

Esempio 33 (In) “Rispondi come richiesto:”

stimolo: Ask if Kevin likes Guinness

esito: *Does Kevin like Guinness?*

stimolo: Ask me if I play golf

esito: *Do you play golf?*

stimolo: Ask Clare how old she is

esito: *How old are you, Clare?*

[...]

Analogamente si può chiedere all'esaminato di formulare ordini, inviti ecc., allo scopo di controllare l'uso delle varie forme di imperativo (compresi gli infiniti come *Non uscire!* e i

coniuntivi esortativi come in *Venga a trovarmi*), dei pronomi, delle forme cortesi appropriate: *s'il vous plaît / please / por favor / bitte*, e così via. E' quindi possibile inserire già a questo livello problemi di registro (colloquiale ~ formale). Trasformazioni come la seguente affrontano problemi di forma (si veda in particolare l'alternanza *pris ~ prise*) ma anche di variazione della forza e/o del "fuoco" dell'enunciato:

Esempio 34 (Fr) "Trasforma come indicato:"

stimolo: J'ai pris une boîte
esito: *Voilà la boîte que j'ai prise*

1. J'ai offert une cigarette
2. J'ai écrit une lettre
3. J'ai acheté une voiture
- [...]

Nell'ottica di un LT che non dimentica gli orizzonti comunicativi infatti è importante ricordare che la maggior parte delle trasformazioni non incide solo sulla morfosintassi delle frasi ma anche sul valore illocutivo dell'enunciato. La stessa formulazione delle prove può richiamare l'intenzione comunicativa invece del solo dato formale; ad esempio, una prova come la seguente un tempo era introdotta dall'istruzione "aggiungi una 'tag question'":

Esempio 35 (In) "Completa gli enunciati chiedendo conferma:"

stimolo: Sylvia decided not to go
esito: *Sylvia decided not to go, didn't she?*

1. Mark teaches French
2. You have breakfast at eight
- [...]

Trattandosi di una prova orale, la verifica verterà non solo sulla forma della 'tag question' ma anche sull'intonazione corretta della frase risultante.

8.2.3 Verifica della produzione a livello lessicale-semantico

Possiamo riprendere un esempio precedente per osservare come una sostituzione multipla consenta di controllare la capacità di rispettare non solo le norme di coesione ma anche quelle di coerenza:

Esempio 36 (It) Prova di sostituzione

Frase iniziale: Luigi mangia del pane.
Parola nuova: dolce.
Frase ottenuta: *Luigi mangia del dolce.*
"Ora prosegui inserendo le parole date:"

1. Giovanni
2. riso

3. compera [...]

Una prova elementare di produzione orale semi-guidata a livello lessicale chiede all'allievo di nominare gli oggetti che possiede man mano che li estrae dallo zainetto: *das Buch, das Heft, die Feder, der Bleistift, ...* e analogamente con gli arredi dell'aula, i capi di abbigliamento, le parti del corpo, ecc.

Per tutto ciò che non è disponibile fisicamente come *realia* si possono impiegare *flash cards* o altri sussidi visivi. Sarebbe meglio, tuttavia, evitare la lista di vocaboli - sia pure rapportata all'esperienza concreta - e far rientrare il controllo del lessico in attività più plausibili sotto il profilo comunicativo; ad esempio, la descrizione dell'abbigliamento di una persona invece dell'elencazione dei capi di vestiario: *Mon frère a un chandail rouge, le pantalon gris,...*

A questo punto diventa improprio parlare di prove *lessicali* in senso stretto perché l'attività comporta la produzione di enunciati completi e riferiti a contesti reali di vita quotidiana. Preferiamo quindi inserire nei paragrafi seguenti alcune prove nelle quali la componente lessicale assume un certo rilievo ma non è la sola a essere posta in gioco.

8.3 La produzione di testi orali contestualizzati

La classificazione delle tecniche di testing proposte per la verifica globale del "saper parlare" pone una serie di problemi irrisolti, legati alla carenza di definizioni puntuali e dettagliate di tale abilità. Ci limiteremo quindi a presentare le tecniche raggruppate sulla base di nuclei in qualche misura omogenei (il ricorso a sussidi visivi, i "giochi di ruolo", le simulazioni) senza pretese di sistematicità.

8.3.1 Dalle immagini strutturate al fumetto

Una tecnica abbastanza diffusa per la verifica della produzione orale prevede la presentazione all'esaminato di fotografie, disegni o vignette umoristiche. A seconda del livello di competenza comunicativa, il compito si limiterà alla *descrizione* dell'immagine (nell'insieme e/o nei dettagli) oppure comporterà l'interpretazione e il *commento* della situazione o dell'evento raffigurato. Si tratta di una prova semi-strutturata che, se ben organizzata, presenta notevoli progressi rispetto all'interrogazione "a ruota libera" ma che spesso costituisce il punto di arrivo di un lungo itinerario didattico.

Vi sono altre modalità di stimolazione già proponibili come giochi-test sin dalla Scuola Elementare. Una tecnica prevede la presentazione di coppie di immagini: in quella di sinistra viene

mostrato il soggetto (la mamma, il papà, Tom, il cane...) e in quella di destra un elemento del predicato o dei complementi (la cucina, una lettera, Tom che corre, il giardino...); il compito è di produrre una frase in lingua straniera a partire dagli elementi dati. In teoria c'è una scelta tra un numero potenzialmente elevatissimo di enunciati, ma in pratica per la limitata padronanza di lessico e strutture avviene spesso che vi sia un'unica frase che lo scolaro è in grado di produrre (*la mamma è in cucina, papà scrive una lettera, Tom sta correndo, il cane è in giardino...*) e quindi la prova risulta, se non totalmente oggettiva, certamente ben definita.

Un altro tipo di quesito prevede l'uso di immagini ognuna delle quali presenta due situazioni o eventi. L'esaminatore descrive il primo di essi in lingua straniera e sollecita l'esaminato a completare la descrizione. Ad esempio, l'immagine mostra un bambino (in cui l'esaminato riconosce facilmente Peter, uno dei "personaggi" del corso) che gioca a palla e una bambina, Helga, che beve dell'acqua. L'esaminatore inizia dicendo: *Peter spielt mit dem Ball und...* per ottenere *Helga trinkt Wasser*. La produzione è facilitata o complicata in rapporto alla similarità o dissimilarità tra la frase-stimolo e la frase-esito. A livello iniziale può variare solo un elemento: *Ingrid nimmt Gemüse und... Irene nimmt Kartoffeln*, poi la prestazione diventa più complessa sia dal punto di vista formale (ad esempio, con l'introduzione degli articoli: *Ingrid nimmt das Gemüse und... Irene nimmt den Kartoffelsalat*) sia per i contenuti messi in gioco.

I fumetti sono potenzialmente idonei a definire bene una situazione attraverso una sequenza di immagini, e quindi tale tecnica è stata usata per creare quesiti nei quali c'è un fumetto vuoto e la battuta mancante deve essere detta dall'esaminato. Le esperienze sul campo hanno posto in rilievo la difficoltà di produrre immagini o sequenze nelle quali l'enunciato mancante fosse chiaramente individuabile. Spesso si è dovuto far ricorso ad alcune delle convenzioni tipiche del linguaggio dei fumetti, come un grande punto esclamativo per indicare sorpresa o meraviglia, un grande punto di domanda per segnalare perplessità (o, più semplicemente, per avvertire che la battuta da ricostruire è una domanda). In qualche caso si è registrata l'ambiguità di quesiti per risolvere i quali occorre porre una particolare attenzione a dettagli che invece sfuggono facilmente - ad esempio, un *Good afternoon!* era desumibile dall'ora (le 15.30) indicata da un orologio posto in un angolo del disegno, in posizione marginale rispetto alla collocazione dei personaggi.

8.3.2 Prove basate sull'assunzione di ruoli

Al § 8.1.2 abbiamo già accennato alla progressione lungo l'itinerario che procede dalla drammatizzazione, in cui il testo da recitare è dato nella sua integralità, fino ai *roleplay* più liberi, in cui è dato solo lo *scenario* (ambientazione, status degli interlocutori, intenzioni - ad es. "A vuol convincere B ad acquistare un'enciclopedia, ma B vuol liberarsi di A").⁽⁶⁾

Per le attività di testing sono utili le "schede di ruolo" o *role-cards*, schede complementari sulle quali ciascun esaminato trova le indicazioni sul ruolo da assumere e sullo sviluppo del dialogo:

"A"	"B"
<i>Sei Mark, un ragazzo che va a casa del suo compagno e amico Paul Fox. Viene ad aprirti la mamma di Paul.</i>	<i>Sei la mamma di Paul, uno scolaro. Vai alla porta e trovi Mark, un compagno di tuo figlio.</i>
Saluta la Sig.ra Fox.	Rispondi al saluto.
Chiedi di parlare con Paul.	Di' che non c'è e chiedi a Mark che cosa desidera.
Spiega che vorresti andare al parco con Paul e altri amici	[...]

Si noti che le frasi in italiano sulle *role-cards* non sono l'esatta traduzione delle frasi da dire in lingua straniera e che le indicazioni lasciano spazio a battute più o meno ampie. Ai fini del controllo e dell'attribuzione di un giudizio è necessario quindi isolare e preventivare gli elementi su cui verte la verifica. Se ciò è appropriato al livello della classe, l'attenzione può concentrarsi su aspetti particolari della competenza comunicativa, ad esempio gli *indicatori di ruolo* (Mark "dà del Lei" alla signora che gli risponde "dandogli del tu" - comunque ciò si realizzi nella lingua in questione), gli *indicatori di atteggiamento* ("Di' che vorresti..." deve tradursi in un modo cortese di esprimere un desiderio), ecc.

Attingendo ai numerosi esercizi di produzione orale presenti in tutti i materiali didattici più recenti si possono individuare numerose "variazioni sul tema"; i test che se ne possono ricavare hanno il pregio di avere un formato familiare agli studenti già abituati a quelle procedure. Una volta definiti puntualmente gli aspetti che si intendono tenere sotto osservazione, la graduazione della

⁶⁾ Per una didattica imperniata su *scenarios* si veda R.J. DI PIETRO, *Strategic Interaction*, Cambridge University Press, 1987.

difficoltà della prova si ottiene sia scegliendo un formato più o meno complesso, sia stabilendo se la prova consista essenzialmente nella ri-produzione di testi già acquisiti oppure nella produzione di testi in qualche misura nuovi, anche se necessariamente analoghi a quelli già incontrati nelle esercitazioni.

Le interazioni che possono essere oggetto di verifica non restano necessariamente nell'ambito della comunicazione quotidiana per scopi generali, anche se questo è quanto normalmente avviene nelle nostre scuole. Nei corsi avanzati e in settori specialistici, un obiettivo dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera è la capacità di esprimersi efficacemente in contesti specializzati. L'inglese della comunicazione radiofonica per la navigazione è un caso estremo;⁽⁷⁾ più comuni sono le trattative commerciali, le comunicazioni scientifiche ai congressi internazionali, e simili. Si tratta per lo più di situazioni con un grado elevato di formalità e codificate piuttosto rigidamente - anche se non sempre le "regole del gioco" sono state analizzate e esposte sistematicamente.

In questi casi il LT opera soprattutto mediante simulazioni nelle quali si ricrea la situazione e si giudica del successo o insuccesso della produzione orale sulla base dei criteri che si adotterebbero se l'attività avvenisse davvero nelle condizioni ipotizzate: è l'applicazione più puntuale dell'approccio criteriale. Considerazioni del tutto analoghe valgono per le prestazioni degli interpreti. Pur trattandosi di verifiche che trovano la loro naturale collocazione in scuole specializzate e in corsi (para)universitari, già negli ultimi anni di scuola secondaria - soprattutto in alcuni indirizzi - è bene impostare qualche unità didattica orientata in tali direzioni.

8.3.3 Il monologo su traccia

Tra il leggere a voce alta e il parlare *impromptu* (o "a braccio", come si suol dire) troviamo l'abilità integrata del *monologo su traccia*, ossia il parlare sostenuto da una "scaletta" scritta e/o da appunti sui dati e concetti importanti. E' un compito realistico che trova rispondenza in vari settori della vita professionale, ed è un compito la cui difficoltà può essere graduata dosando opportunamente la quantità e qualità del supporto scritto in rapporto alla complessità dell'argomento affrontato.

Vi sono versioni "scolastiche" della prova, nelle quali è l'insegnante a decidere l'argomento e talora a fornire, in tutto o in parte, la traccia in base alla quale preparare il discorso;

⁷⁾ V. SEASPEAK in M. GOTTI, *I Linguaggi specialistici*, Scandicci, La Nuova Italia, 1991, cap. V.

in tal caso pone dei veri e propri problemi di esposizione orale, e può verificare se e come essi siano risolti. Si presume, ai fini della valutazione della produzione, che non vi siano difficoltà nella lettura della traccia, o che eventuali problemi siano stati risolti preliminarmente.

L'autenticità della prova è però legata al fatto che sia lo studente a scegliere e organizzare l'argomento, preferibilmente in sintonia con i propri interessi di studio o lavoro: nella vita, professionale e non, si parla perché si deve dire qualcosa; troppo spesso, nelle aule di lingue, si dice qualcosa perché si deve parlare. La libertà di scelta moltiplica il numero di elementi (sia di contenuto che di forma) su cui il valutatore deve esprimere il suo giudizio; i soli vincoli sono determinati dal tempo disponibile, solitamente pochi minuti, e dalla definizione dei destinatari - gli stessi compagni di studio (e allora il realismo è totale) oppure un pubblico immaginario congruente con l'argomento e il fine del discorso.

Altre abilità integrate che interessano il “saper parlare” sono il saper riassumere e il saper parafrasare oralmente; in entrambi i casi il testo di partenza può essere scritto oppure orale, e può essere nella stessa lingua del testo di arrivo o in un'altra (in quest'ultimo caso si intersecano anche problemi di traduzione dalla o nella lingua straniera). Sono abilità effettivamente praticate, anche se non molto frequentemente, nella vita quotidiana: avviene infatti di dover rispondere con parole proprie e/o di dover sintetizzare ciò che abbiamo ascoltato o letto, a beneficio di qualcuno che non può accedere direttamente alle fonti. Ma molte di tali attività, come il raccontare le fiabe ai bambini, non rientrano nei normali obiettivi scolastici, e in particolare non in lingua straniera; e dal punto di vista del LT c'è la difficoltà di capire se gli errori siano da attribuire a problemi nella ricezione del testo di partenza o nella produzione del testo di arrivo. Per questi limiti intrinseci non diremo altro sulla parafrasi e sul riassunto orali; di queste procedure ci occuperemo in seguito, trattando della produzione scritta.

8.3.4 Giochi e altre attività di produzione orale

Buona parte delle verifiche del “saper parlare” hanno oggi abbandonato insostenibili pretese di oggettività privilegiando le prove più aderenti alle istanze dell'uso quotidiano. Si pone molta più attenzione alla *riuscita* dell'atto di parola che non alla correttezza formale, già dalle forme più elementari di produzione. I *guessing games* sono attività dotate di una forte carica ludica, e quindi spesso adottate nella scuola primaria; non solo indovinelli in senso stretto, ma giochi “di scoperta” di vario tipo. Alcuni di essi sono incentrati sulla capacità di comunicazione orale.

Nella forma più semplice, l'insegnante suggerisce allo scolaro che è "fuori" il nome di un oggetto o di una persona, e l'allievo senza nominarlo dovrà darne una descrizione in lingua straniera idonea a farlo riconoscere. Il compagno di classe che per primo dirà la soluzione corretta a sua volta "uscirà" per la successiva "mano" del gioco. In altre varianti, si ha la descrizione di un disegno o di una fotografia, di un personaggio o di un mestiere, e così via. La riuscita della comunicazione è chiara e palese a tutti, come altrettanto evidente è l'eventuale fallimento, il non passaggio dell'informazione. Soprattutto quando il bagaglio linguistico comincia a essere ricco, variano le strategie di comunicazione - come del resto avviene nella lingua materna.

I dati che si possono raccogliere non riguardano perciò solo la conoscenza della lingua ma l'intera personalità del soggetto, le sue risorse espressive anche in presenza di scarse conoscenze lessicali e di una morfosintassi incerta. Sarà poi l'insegnante a decidere caso per caso se si debbano premiare tali risorse, incoraggiando la *fluency*, o se sia meglio insistere sulla *accuracy*; qui ci basterà osservare che la scuola italiana ha di solito privilegiato quest'ultima opzione, ma le reticenze e i perfezionismi che molti nostri allievi mostrano quando devono comunicare con stranieri, in Italia o all'estero, ci dicono che la scelta non sempre è stata oculata.

8.4 La gestione delle prove individuali

I motivi per cui spesso non si dà sufficiente spazio alle verifiche della produzione orale sono principalmente due: la difficoltà di renderle se non oggettive (come abbiamo appena visto, questo è impossibile per le prove più autentiche) almeno meno soggettive e aleatorie; e soprattutto il molto tempo richiesto da prove che non sono collettive ma a cui gli allievi vengono sottoposti singolarmente - o in qualche caso, come nelle drammatizzazioni e nei *roleplay*, a coppie o a piccoli gruppi.

Questo è senz'altro vero per tutte quelle prove formali per le quali l'insegnante/esaminatore non può delegare ad altri la sua funzione; ma è anche vero, e constatato da un numero sempre crescente di docenti a tutti i livelli di scolarità, che un certo numero di attività di autovalutazione e di "valutazione incrociata" (in cui ogni membro di una coppia verifica le prestazioni del compagno) possono essere affidate agli stessi allievi.

Non si può condividere il facile ottimismo di chi sostiene, o sosteneva, che per ottenere ciò bastino due cose: che gli insegnanti abbandonino la mentalità fiscale tradizionale; e che gli allievi siano resi consapevoli e responsabili di una gestione dei controlli e dei voti che istituisce un

rapporto di fiducia tra di loro e tra loro e il sistema scolastico. Entrambe le condizioni sono necessarie ma purtroppo non sufficienti, specialmente per quanto riguarda proprio la produzione orale in lingua straniera. Non è questione solo di sincerità, onestà, stima e fiducia reciproca: ci vuole un'adeguata competenza ricettiva che consenta di cogliere, nella produzione altrui, tutto ciò che è rilevante, soprattutto a livello fonico.

D'altra parte, il laboratorio linguistico si basa sul principio che lo studente è in grado di riconoscere, almeno in parte, i propri sbagli quando la macchina nella fase comparativa li *riflette*, come uno specchio, su chi la ha commessi. Ebbene, il ruolo dello specchio può in certa misura essere assunto dal compagno con cui si conduce il lavoro a coppie, a condizione che vi sia stata, su intervento attivo e specifico dell'insegnante, una presa di coscienza dei dati da tenere sotto osservazione, magari raccolti in schede o griglie studiate appositamente. Diventa così formativa, oltre alla valutazione *in itinere*, la procedura stessa mediante la quale si effettua tale valutazione, perché gli allievi sono sensibilizzati a un'analisi della loro produzione; il confronto con l'esperto, l'insegnante/esaminatore, è comunque cruciale e non può limitarsi ai momenti *sommativi*. Né si può pensare che le varie forme di autovalutazione e di "valutazione incrociata" siano egualmente proponibili nei diversi gradi e tipi di scuole.

CAP. 9

IL TESTING DELLE ABILITÀ' SCRITTE E LA VERIFICA DEL SAPER LEGGERE

9.1 Aspetti generali della comunicazione scritta

Se prendiamo in esame materiali autentici - un libro, una pagina di giornale, un manifesto, o altro - ci colpisce la varietà dei modi in cui il messaggio viene veicolato: parti importanti del testo evidenziate mediante titoli, stampati in corpo molto più grande del resto, sottotitoli, corsivi, neretti, sottolineature, margini rientrati, spaziature e così via. Allo scritto si associano poi spesso *rappresentazioni non verbali* diverse: illustrazioni, disegni, grafici, schemi, tabelle, diagrammi e altro ancora.

Una competenza comunicativa relativa al codice scritto implica perciò la capacità di comprendere (e, ove ne sia il caso, di produrre) messaggi di natura complessa. In ambito glottodidattico l'attenzione viene posta soprattutto sulla componente verbale del messaggio, cioè sul testo linguistico, ma la capacità di correlare testo linguistico e grafica è essenziale, ad esempio, nell'utilizzazione di materiali specialistici. Se, come spesso avviene, le convenzioni nell'uso delle rappresentazioni non verbali sono comuni alla lingua materna e alla lingua straniera in apprendimento, la presenza di immagini o grafi a integrazione di un testo scritto è un elemento che ne facilita la fruizione.⁽¹⁾ Data l'ampia variabilità dei casi possibili, porremo l'attenzione soprattutto sui messaggi verbali, dal livello grafemico a quello testuale.

9.1.1 Peculiarità del codice scritto

Qui non ci soffermeremo sugli aspetti materiali della graficizzazione della lingua (alfabeti, sequenze grafemiche, punteggiatura) ma sulle *funzioni* peculiari dello scritto che ne caratterizzano e differenziano l'uso rispetto alla lingua orale. Al di fuori delle opere di narrativa, solo nei manuali di lingue straniere troviamo le trascrizioni di dialoghi, conversazioni, telefonate, ecc., ossia *l'orale in forma scritta*. Nelle situazioni di vita quotidiana, invece, nessuno trascrive le telefonate (o, per converso, recita l'elenco telefonico): gli ambiti d'uso sono normalmente ben distinti.⁽²⁾

Alla lingua scritta sono state riconosciute alcune funzioni peculiari:

1) Un'analisi dei grafi in rapporto al testo microlinguistico si trova in G. PORCELLI, "Dalla lingua comune alle microlingue", in G. PORCELLI, B. CAMBIAGHI, M.-C. JULLION, A. CAIMI VALENTINI, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento: problemi teorici e orientamenti didattici*, Milano, Vita e Pensiero, 1990.

2) La registrazione e trascrizione di intercettazioni telefoniche a fini giudiziari non rientra negli schemi della normale comunicazione.

1) *deittica* - le insegne dei negozi, la P di “parcheggio” e altre scritte che hanno lo scopo di dirci “qui c’è...”;

2) *mnemonica* - gli appunti, le *scalette* di temi da scrivere o di discorsi da pronunciare, gli indici, ecc. servono per rammentare i dati essenziali di messaggi orali o scritti più complessi; in parte questa funzione coincide con quella *strutturante* dello scritto inteso come mezzo per dare ordine a fatti e idee, denominare luoghi e oggetti (Via Dante, Hotel Palatinus), e così via;

3) *engrafica* - le firme sui documenti, i “graffiti” lasciati dai turisti su monumenti e in luoghi celebri (‘John was here 11.2.92’), le incisioni sulle cortecce degli alberi (‘Michele ♥ Chiara’), e simili, attestano una presenza fisica, un contatto fra il testo sottoscritto e il firmatario, tra l’autore della scritta e il supporto che la reca.⁽³⁾

Ad esse vanno aggiunte funzioni come la emotiva/espressiva, la conativa e la referenziale/informativa/euristica, che tuttavia sono funzioni basilari della lingua, anche orale, e non tipiche dello scritto.⁽⁴⁾

9.1.2 Finalità dei test sulle abilità relative al codice scritto

A questo punto non occorre che spendiamo molte parole per ribadire che l’obiettivo-cardine è il controllo delle abilità integrate relative alla lettura e alla scrittura come eventi comunicativi, controllo che deve essere esso stesso il più possibile aderente all’apprendimento della lingua straniera come comunicazione. La sola sottolineatura riguarda la consuetudine di verificare la competenza metalinguistica per iscritto, al punto che nella prassi scolastica di insegnamento delle lingue straniere nell’ambito di approcci formali a volte “prova scritta” era sinonimo di “prova di grammatica”. Avremo modo di occuparci di problemi a livello morfosintattico sia a proposito della lettura che della scrittura, però sempre in vista di procedure che tendenzialmente non isolano i fattori ma mirano a ricomporli nell’unità del testo.

³⁾ Riprendiamo in parte la tassonomia proposta da A. HENAULT, Ch. de MARGERIE, “L’écrit, spécificité et diversité”, in *Le Français dans le Monde*, n. 109, 1974, ripresa in M.L. SALA, “Problemi di approccio alla lingua scritta”, cit.

⁴⁾ Se adottiamo altri criteri, possiamo certamente decidere di fare rientrare anche queste funzioni nelle altre di più ampio respiro: l’engrafica nella emotiva/espressiva, la deittica, la mnemonica e la strutturante nella referenziale; la distinzione ci serve tuttavia per sottolineare in sede di LT le implicazioni glottodidattiche delle differenze d’uso tra orale e scritto.

9.2 La verifica del saper leggere

La dimensione del “saper leggere” che qui prendiamo in considerazione è quella della comprensione lessica: la lettura come esperienza globale di fruizione di testi in lingua straniera che per funzioni e contenuti abbiano rilievo per la persona dello studente. Si è già detto, trattando di obiettivi e curricoli, che i traguardi più significativi non sono direttamente verificabili: il piacere di accostare un testo direttamente nella lingua originale, l’apprezzamento dei valori estetici nelle opere letterarie in lingua straniera, e simili, sfuggono a ogni controllo esterno. Tutt’al più possiamo avere qualche indicazione indiretta per il fatto che il soggetto sceglie spontaneamente di leggere testi stranieri pur avendo altre opzioni disponibili. Si tratta peraltro di traguardi che - se mai vengono raggiunti - normalmente si pongono a livelli di età e avanzamento negli studi che presuppongono una sufficiente autonomia dello studente e quindi rendono superflue le verifiche da parte di terzi.

Analizzeremo quindi il “saper leggere” scolastico, senza però accettare in questa categoria le forme del leggere artificiose e quelle che già presuppongono la comprensione per affrontare altri compiti: il caso più tipico, di cui ci siamo occupati nel capitolo precedente, è quello del *leggere a voce alta* che si colloca più correttamente nell’ambito del “saper parlare”. La precisazione è rilevante perché moltissimi test basati sui formati ‘carta-matita’ richiedono un certo grado di comprensione dello scritto; per *prove di lettura* intenderemo solo quelle che mirano al controllo specifico di questa abilità.

9.2.1 Problemi di autenticità e di significatività delle prove

Ancora una volta ci soccorrono le attività didattiche proposte per lo sviluppo della lettura in lingua straniera e le analisi che ne costituiscono i presupposti. I concetti di lettura cursoria o, come dicono i francesi, “en diagonale”, per avere un’idea dell’organizzazione globale del testo e degli argomenti che esso affronta (*skimming*), di lettura mirata per il ritrovamento del dato che interessa recuperare (*scanning*), e altri, sono stati trattati ampiamente già da molti anni⁵⁾ e i materiali didattici dell’ultima generazione presentano numerosi “compiti” di lettura ispirati più o meno realisticamente a tali procedure. Per coerenza di impostazione, le verifiche ripercorreranno di preferenza gli stessi itinerari.

Proseguendo nella linea seguita nei capitoli precedenti, accenneremo anche a prove fattoriali che non si riferiscono alla dimensione testuale ma che in determinati casi servono a

⁵⁾ Una delle trattazioni più articolate si trova in G. CORTESE (a cura di), *La lettura nelle lingue straniere*, Milano, Angeli, 1980.

verificare il possesso di alcuni prerequisiti prima di somministrare prove integrate di comprensione lessica.

9.2.2 Verifiche a livello grafemico

Pur essendo la decrittazione delle parole un ovvio prerequisito della comprensione lessica, la tendenza attuale è di *evitare* il ricorso a quesiti in cui il dato dominante è l'ortografia. Quello che segue è quindi un quesito *da non imitare*:

Esempio 37 (In) "Scegli l'alternativa corretta:"

This paper needs a _____ revision; there are a lot of mistakes everywhere.

- a) tough
- b) trough
- c) though
- d) through
- e) thought
- f) thorough
- g) throughout

Chi redige questo item ha in mente un *monstrum* dell'ortografia inglese (che per fortuna di chi la deve imparare, nativo o straniero, non è tutta così complessa) e per non "perdere" nessun elemento della serie rinuncia a ogni forma di selezione, producendo un altro *monstrum*: un quesito a scelta multipla con sei distrattori.

L'apprendimento del sistema ortografico non è di solito oggetto di verifica separata perché si attua contestualmente all'apprendimento della morfosintassi e del lessico; un'ovvia eccezione è costituita dalle lingue che si servono di alfabeti diversi da quello latino (greco, cirillico, arabo, ebraico, ecc.) e che pertanto presentano problemi specifici, da affrontare mediante esercizi e test appositi.⁽⁶⁾

9.2.3 Verifiche a livello morfosintattico e lessicale-semantic

Raggruppiamo in questa sezione due livelli tradizionalmente tenuti distinti (il morfosintattico e il lessicale-semantic) perché la distinzione appare sempre più problematica alla luce degli sviluppi attuali della linguistica. Si parla infatti di *strutture intermedie* che legano lessico e morfologia, e di *processi di testualizzazione* con cui la struttura testuale rielabora i valori semantici delle strutture intermedie.⁽⁷⁾ Sono state individuate sei modalità basilari (sintemi,

⁶⁾ Ancora diverso è il caso delle lingue con notazioni non alfabetiche: ideografiche, sillabiche, ecc., ove non si tratta solo di riconoscere nuovi segni ma cambia la natura stessa del sistema di scrittura.

⁷⁾ Si veda in particolare E. RIGOTTI, *Linguistica generale*, Milano, CUSL, 1990.

enunciati legati, disambiguazione, determinazione o specificazione, quantificazione, pertinentizzazione testuale) ognuna delle quali rinvia a problemi di comprensione del testo.

a) I sintemi

Sono combinazioni di elementi che costituiscono una nuova unità e quindi dobbiamo verificare che siano assunti globalmente, annullando il valore letterale di ciascun componente. Come il *gatto delle nevi* non è un felino delle regioni polari o di montagna, così il *chemin de fer* non è un *cammino di ferro ma una strada ferrata (come si diceva un tempo) ossia una ferro-via - oppure, in altro contesto, un gioco d'azzardo. Clamorosi errori di traduzione sono stati commessi per non aver colto l'unicità di espressioni idiomatiche come *to paint the town red* resa letteralmente con '*dipingere la città di rosso' anziché 'darsi alla pazza gioia' o 'combinarne di tutti i colori'.

Poiché un sintema è normalmente in opposizione a lessemi singoli (cfr. *chemin de fer* ~ *route*, *gatto delle nevi* ~ *slitta*, *cat o' nine tails* ~ *whip*) esso può essere posto agevolmente sotto controllo con le normali tecniche della scelta multipla o del completamento.

b) Gli enunciati legati

Sono "legati" a specifiche convenzioni pragmatiche e a regole d'uso connesse con determinati eventi comunicativi. Uno starnuto dà l'avvio, nella nostra lingua e in certe circostanze, alla sequenza "Salute!"-"Grazie!"-"Prego", sequenza totalmente determinata dall'evento e fissa, non alterabile dai locutori; forme alternative di "Prego" (come "si figuri!", "ma le pare!" o "non c'è di che") del tutto appropriate in altri contesti avrebbero qui un effetto comico. La comprensione del valore di enunciati analoghi in lingua straniera può quindi essere oggetto di verifiche: che cosa viene negato con *pas de quoi* (ammesso che vi sia la negazione di qualcosa)? *Don't mention it* è una formula di cortesia o l'espressione di un divieto?

Nella scelta degli oggetti e dei modi di verifica si terrà conto del fatto che gli enunciati legati, così come gli altri processi di testualizzazione, sono presenti in tutte le lingue e quindi vi sono spesso rilevanti simmetrie tra lingua materna e lingua straniera soprattutto a livello pragmatico, ossia per ciò che riguarda l'intenzione comunicativa che si desidera realizzare (ringraziare, esprimere un rifiuto cortese, e innumerevoli altre); vi sono invece rilevanti

dissimmetrie a livello formale, fino alla presenza di enunciati legati in una lingua e l'assenza di essi in un'altra.⁽⁸⁾

c) La *disambiguazione*

La comprensione lessica richiede la risoluzione delle omonimie come *It botte* (nome singolare, *bótte*, e plurale, *bòtte*), *Fr couvent* (nome e voce del verbo *couver*) e *In moped* (nome e voce del verbo *to mope*; si noti che in tutti i casi citati la disambiguazione ha effetto anche sulla pronuncia delle parole). Sono peraltro molto rari i casi in cui le ambiguità virtuali non sono chiaramente risolte nel contesto sia perché chi scrive pone attenzione a non dar luogo a possibili fraintendimenti, sia perché le strutture morfosintattiche e lessicali di una lingua offrono molteplici modalità di disambiguazione; si pensi all'*It sale* (nome singolare maschile, nome plurale femminile e voce verbale):

il sale ~ le sale ~ egli sale
 sale e pepe ~ sale e salotti ~ sale e scende.

Considerazioni analoghe si possono fare sul verbo *pesare* (transitivo ~ copulativo) in frasi come:

Il macellaio pesa la carne ~
 Il macellaio pesa 80 chili

Sappiamo che mentre il verbo transitivo ammette la forma passiva (*La carne è/viene pesata dal macellaio*), il verbo copulativo non ammette tale costruzione (**Ottanta chili sono pesati dal macellaio*); ma sappiamo anche che fenomeni del tutto analoghi si registrano nelle altre lingue e quindi non danno luogo alla necessità di particolari verifiche. Altrettanto possiamo dire degli altri processi di testualizzazione indicati da Rigotti (la *determinazione o specificazione*, la *quantificazione* e la *pertinentizzazione testuale*). E' vero che il nome *occhi* viene diversamente specificato da aggettivi come *azzurri* (con riferimento al colore dell'iride), *rossi* (nel senso di 'infiammati') e *neri* (anche nel senso di 'pesti'); ma è anche vero che in inglese, ad esempio, gli aggettivi *blue* e *black* corrispondono agli omologhi italiani (per cui *a black eye* è un occhio pesto) mentre non esiste l'espressione **red eyes* e *rossi* in questo caso va reso con *bloodshot*. E' su queste dissimmetrie che mette conto controllare la padronanza del lessico.

Anche se non altrettanto frequenti, vi sono dissimmetrie nelle costruzioni sintattiche o nell'uso dei tempi che possono dare luogo a fraintendimenti:

⁸⁾ Ad esempio, in italiano "Grazie" è normalmente seguito da "Prego" mentre in inglese dopo "Thank you" lo scambio di solito termina.

Esempio 38 (In) “Scegli l’alternativa che meglio descrive il senso della frase-stimolo:”

Diana wants Charles to wash the car
Who must wash the car?

- a) Diana, but she wants Charles to be there
- b) Charles
- c) Diana and Charles together

Esempio 39 (In) Come nel precedente

Liz and Richard have been married five years

- a) Liz is Richard’s wife
- b) Liz married Richard five years ago, and we do not know whether they are still husband and wife
- c) Their marriage lasted five years

Il celebre esempio di Chomsky *old men and women* introduce bene il discorso sulle ambiguità a livello sintattico: *old* si riferisce solo a *men* oppure a *men and women*? Analogamente, in *funghetti e carciofini sott’olio*, ad essere *sott’olio* sono solo i *carciofini* o anche i *funghetti*?

Le analisi della testualità, a cui abbiamo accennato al cap. V, pongono in rilievo i processi coesivi, sia a livello lessicale che grammaticale. La verifica del riconoscimento delle anafore può essere condotta chiedendo agli esaminati di tracciare, sul foglio che reca il testo, le frecce che congiungono i pronomi (opportunamente evidenziati: in neretto, sottolineati, cerchiati o altro) con gli antecedenti a cui si riferiscono.

Diamo un esempio riferito all’italiano come lingua straniera:

Esempio 40 (It) “Collega con una freccia il pronome LO al nome a cui si riferisce:”

Prima di dare il latte al bambino, falLO bollire

ove si nota come non sia vero che un pronome rinvia di norma al nome più vicino con il quale concorda.

Verranno date istruzioni supplementari su come tracciare le “risposte” qualora gli antecedenti siano costituiti da più parole, e si dovranno stabilire preliminarmente criteri precisi per decidere quali risposte incomplete possano eventualmente essere accettate come valide. In quanto alla scelta degli aspetti da verificare, si terranno presenti le difficoltà effettivamente riscontrate negli allievi. Non ha molto senso usare per un test sulla disambiguazione un enunciato come:

That’s the fish Wanda found in the bath last night.

Esiste infatti, anche se forzata, una possibile interpretazione “Quello è il pesce [di nome] Wanda trovato nella vasca ieri sera”, ma è molto meno plausibile di “Quello è il pesce che Wanda ha trovato nella vasca ieri sera”, che a sua volta non è una di quelle frasi che può capitare di leggere tutti i giorni...

Un frequente problema di lettura nella lingua inglese riguarda alcuni aspetti della premodificazione ai quali abbiamo accennato sopra. Chi legge

We need oil and petrol refuelling

può essere tratto in inganno dal fatto che *We need oil* è un enunciato potenzialmente autonomo e quindi può interpretare la frase come *”Abbiamo bisogno di olio e del rifornimento di benzina” invece di “Ci occorre il rifornimento di olio e benzina.” La verifica può essere condotta chiedendo di racchiudere tra parentesi l’antecedente della parola evidenziata:

Stimolo: We need oil and petrol REFUELLING

Esito atteso: *We need [oil and petrol] REFUELLING*

Si pone anche il problema inverso, di un premodificatore che si riferisce a più di una parola-nucleo:

Our Authority is concerned with teacher development, training and support

che non corrisponde a *”Il nostro Ente si occupa di formazione degli insegnanti, aggiornamento e sostegno” bensì a “Il nostro Ente si occupa di formazione, aggiornamento e sostegno degli insegnanti”; non volendo ricorrere alla traduzione anche qui si può far uso della parentesizzazione:

Our Authority is concerned with TEACHER [development, training and support]

Non molto dissimili sono le prove che accertano la capacità dell’esaminato di individuare i rapporti tra i complementi e il verbo da cui dipendono, ad esempio in una proposizione tedesca con il verbo alla fine:

Die Stadt [Berlin] wurde gemeinsam von den vier Besatzungsmächten verwaltet.

A livello lessicale sono utili le prove di incastro che richiedono l’abbinamento di vocaboli presentati su due colonne in ordine mischiato:

Esempio 41 (In) “Traccia le linee che collegano ciascun elemento di sinistra con il corrispondente elemento di destra per formare nomi composti.”

sight	ball
bed	basin
after	noon
foot	paper
news	room
wash	seeing

In modo analogo si possono verificare le co-occorrenze comuni, ossia gli abbinamenti usuali tra nomi e aggettivi, soggetti e predicati, ecc.

Esempio 42 (Fr) Come il precedente

bon	amis
haute	anniversaire
fausse	couture
honnête	homme
faux	honte
ancien	régime

Si noti che nell'esempio gli abbinamenti sono in parte determinabili sulla base delle concordanze di genere e numero; si può avere un quesito di pura comprensione lessicale scegliendo elementi formalmente omologhi (ad esempio, tutti maschili singolari).

Un tipo di abbinamento molto utile e interessante riguarda le “semifrasi”⁹⁾. Si supponga di aver sviluppato un'unità didattica sui modi in cui in italiano si esprimono i rapporti di causa ed effetto, e di aver mostrato quali congiunzioni si usano, quali di esse si trovano nella proposizione principale e quali nella dipendente, in quali casi la proposizione dipendente precede e in quali segue la principale, e così via. Al termine, la verifica può includere il seguente test:

⁹⁾ Spesso si tratta di proposizioni (principali e dipendenti) ma poiché questo non è sempre e necessariamente vero parliamo genericamente di “semifrasi”.

Esempio 42 (It) “Abbinare le semifrasi”

Non sono partito per Venezia	perché i ferrovieri erano in sciopero.
Se non ci fosse stato lo sciopero dei treni	sarei andato a Venezia.
Siccome c’era uno sciopero ferroviario,	non sono potuto partire per Venezia.
C’era uno sciopero dei treni;	di conseguenza, non sono andato a Venezia.
Lo sciopero ferroviario	è stato il motivo della mia rinuncia a partire per Venezia.
Il rinvio del mio viaggio a Venezia	è stato provocato da uno sciopero dei treni.
[...]	

Per facilitare la lettura, abbiamo presentato le semifrasi già abbinare; naturalmente, nella prova vera e propria l’ordine di presentazione delle semifrasi deve essere mischiato casualmente.

9.2.4 La comprensione di testi contestualizzati

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi ma, in aderenza alle posizioni esposte in precedenza, preferiamo dedicare spazio all’analisi delle prove di lettura articolate su una piena dimensione testuale.

9.2.4.1 I *questionari*

Sono il tipo più diffuso di prova di comprensione dei testi in lingua straniera anche in relazione al fatto che essa è prevista nei programmi d’esame per la licenza di scuola media. Dal punto di vista docimologico vi sono problemi di diversa natura e portata, connessi ai vari formati che la prova può assumere.

Il *questionario aperto* finisce per essere più una prova di produzione che di comprensione, soprattutto se le domande sono formulate in modo tale da non richiedere risposte elementari e puntuali ma da sollecitare la redazione di risposte ricche e complesse (e tanto più apprezzate, nel giudizio valutativo, quanto più sono ricche e complesse). Al di là della normativa vigente, vi sono ottimi motivi glottodidattici per preferire i questionari aperti, più “naturali” e più capaci di differenziare tra coloro che si limitano alla risposta minima e chi invece mostra di padroneggiare bene l’argomento.

In quanto prova che comporta risposte scritte per esteso, è soggettiva e pone soprattutto il problema di come valutare i diversi tipi di prestazione: c’è chi scrive poco ma corretto e chi scrive molto di più ma commette molti errori; c’è chi cerca di usare le proprie parole, con esito incerto, e

chi invece riproduce fedelmente brani tratti dal testo di partenza; e così via. Ma il problema principale è un altro: si propone il questionario come prova di comprensione e poi il giudizio viene formulato sulla base della qualità della produzione. In altre parole, si dà per scontato che il testo sia stato compreso esattamente, a meno che risposte date a sproposito o non fornite denuncino il contrario.

Diverse esperienze, basate su controlli incrociati, hanno invece dimostrato che un numero non trascurabile di studenti di scuola media sviluppa l'abilità di intuire a quale segmento del testo si riferisca ogni domanda e quindi sanno dare risposte accettabili anche senza aver davvero compreso il testo. Il compito è facilitato dal fatto che di norma la sequenza delle domande ripercorre l'articolazione del testo (e d'altra parte un modo diverso di procedere apparirebbe irrazionale e ingiustamente punitivo) e dal fatto che anche se le domande sono formulate in modo che la risposta debba essere *inferita* dal testo, e non semplicemente ritrovata mediante un'operazione di *scanning*, esse contengono sempre qualche elemento - di solito lessicale: sinonimi, iperonimi o iponimi, antonimi, ecc. - che rinvia direttamente o indirettamente al luogo da cui si ricava la risposta.

Non è semplice formulare domande di livello adeguato. Alcuni quesiti sono di tipo fattuale: se il brano indica la data di nascita di un personaggio e la sua età al compiersi di un dato evento, una domanda può riguardare la data di tale evento. Molte domande fattuali, che hanno il pregio di essere precise e puntuali, tendono però a essere troppo facili, a meno che non si introducano artificiosamente complicazioni particolari (calcoli difficili o ragionamenti contorti); ma in tal caso non è più sotto controllo la comprensione lessica bensì qualche altro aspetto dell'intelligenza e/o della cultura dell'esaminato. I quesiti non fattuali, che chiedono di indicare "gli eventi più importanti", "ciò che avvenne in seguito (al fatto richiamato dalla domanda precedente)" o "le principali conseguenze di..." risultano spesso ambigui e l'esaminatore si trova a dover accettare come sostanzialmente corrette risposte diverse da quelle attese, il che ha effetti negativi sulla comparabilità delle prestazioni degli esaminati.

Abbiamo già visto, al § 6.2.3, come anche un *questionario a scelta multipla* possa dar adito a quesiti mal formulati, che "regalano" la risposta esatta o introducono fattori estranei; punti a favore di questo formato sono la sua oggettività e la specificità della verifica, incentrata sulla comprensione del testo con l'assenza di un uso produttivo della lingua straniera in esame.

9.2.4.2 La *procedura cloze*

Riprendiamo qui e sviluppiamo ulteriormente le osservazioni su questa prova, che oggi si propone tra le più importanti nel LT.⁽¹⁰⁾ Occorre insistere sulle differenze tra la *procedura cloze* e gli altri tipi di prova basati sulla tecnica del completamento mediante inserimento della parola mancante. La differenza principale è che nella maggior parte delle prove di completamento la scelta delle parole è dettata da un criterio precostituito, di solito grammaticale: si omettono le preposizioni (o gli articoli o i verbi ausiliari o altro) per verificare la padronanza delle regole che governano quel particolare aspetto della struttura della lingua straniera. Sempre più spesso la prova di completamento viene costruita non su frasi isolate ma su brani di senso compiuto che forniscono un numero maggiore di indizi contestuali; ma ciò non significa che sia una prova di competenza testuale, perché la scelta di verificare un solo tipo di elemento rende il test unidimensionale, mentre ogni testo si costruisce su una pluralità di dimensioni.⁽¹¹⁾

La procedura *cloze* fu proposta nel 1953 da W. Taylor come strumento di verifica della leggibilità dei testi di prosa; in particolare, “sorvegliati speciali” erano i testi giornalistici che devono risultare chiaramente e facilmente comprensibili da parte di un vasto pubblico. E’ esperienza comune che la illeggibilità di una parola o di piccole porzioni di testo non impedisce la ricostruzione “a senso” del testo stesso sulla base del co-testo rimasto integro e delle nostre conoscenze dei fatti e degli argomenti trattati. La procedura *cloze* riproduce artificialmente tali lacune, eliminando sistematicamente un certo numero di vocaboli; il formato più diffuso prevede la soppressione di una parola su sette, lasciando però integra all’inizio una porzione di testo (di solito, la prima frase) per fornire un’introduzione sufficiente. Poiché le prove spesso si articolano su 50 item, ne consegue che il testo da ricostruire ha una lunghezza di poco più di 350 vocaboli.⁽¹²⁾

Le esperienze condotte hanno indicato che la procedura *cloze* serve bene allo scopo per cui è stata proposta, nel senso che effettivamente i testi meglio costruiti dal punto di vista della comunicazione di massa sono anche i più esattamente ricostruibili. Solo in seguito fu ritenuta utile anche nella verifica dell’apprendimento delle lingue straniere in quanto “procedura pragmatica”: infatti la meccanicità delle eliminazioni porta a togliere parole di ogni tipo, sia a preminente

¹⁰⁾ Alcuni aspetti sono stati anticipati al § 6.3.2.

¹¹⁾ Ne abbiamo parlato al § 4.1.3 proprio a proposito dei testi scritti.

¹²⁾ Un recente studio indica tuttavia che i *cloze* test di questo formato sono scarsamente affidabili rispetto a quelli con un numero doppio di item: A.G. SCIARONE e J.J. SCHOORL, “The Cloze Test: Or Why Small Isn’t Always Beautiful”, in *Language Learning*, v. 39, no. 3, 1989, pp. 415-438.

contenuto lessicale (*content words*: nomi, verbi principali, aggettivi, avverbi di modo) che a preminente contenuto grammaticale (*function words*: articoli, congiunzioni, pronomi, preposizioni e verbi ausiliari) Le strategie di ricostruzione del testo sono molto diversificate e si integrano a vicenda, mettendo così in gioco i molteplici meccanismi della coesione e coerenza testuale, le referenze esoforiche, e, in breve, tutti i principali costituenti della testualità.

Per illustrare alcuni di questi punti ci serviremo di un esempio che *non rispetta i canoni* di una procedura *cloze* in senso stretto ma ne è una versione ridotta e modificata per concentrare in poche frasi un certo numero di problemi.

Esempio 43 (In) “Completare il brano”

The four famous singers __1__ due to arrive at any moment
 __2__ a large crowd of young people __3__ gathered at the
 airport to welcome __4__.
 The police found it very difficult __5__ keep the crowd under
 control after __6__ plane came in and the singers appeared.
 __7__ in striped pink shirts and light blue __8__, with their
 hair cut short and __9__ musical instruments over their
 shoulders, the __10__ young men looked remarkably alike.

Alcune parole possono essere individuate sulla base di conoscenze elementari della lingua inglese, come *and* al n. 2, il *to* dell’infinito al n. 5 e l’articolo *the* al n. 6. Per altre occorre fare attenzione ai tempi verbali della narrazione (ad esempio, al verbo *found* della seconda frase) per inserire correttamente i passati *were* (n. 1) e *had* (n. 3, per ottenere il ‘past perfect’ *had gathered*). In altri casi ancora bisogna fare attenzione alle riprese anaforiche, come per *them* (n. 4) e *their* (n. 9), entrambi riferiti ai *singers*, e c’è la ripresa di un’informazione fornita in precedenza (n. 10: *four*). I casi più interessanti sono i nn. 7 e 8: occorre capire che *...in striped pink shirts...* è la descrizione dell’abbigliamento, che quindi sarà introdotta da *Dressed*, e alla risposta *trousers* giungiamo applicando una regola pragmatica - che forse non abbiamo mai formulato esplicitamente ma che di fatto conosciamo - secondo la quale per descrivere l’abbigliamento di una persona si citano per primi i capi di maggiori dimensioni, procedendo dall’alto verso il basso.

E se qualcuno avesse dato al n. 8 la soluzione *jeans* invece di *trousers*? Come già accennato, il problema delle “risposte accettabili” (contrapposte ai “rimpiazzi esatti” ossia alle parole effettivamente usate dall’autore del testo) ha suscitato notevoli controversie. Si parla di *entropia del cloze* o *clozentropy* per indicare il tasso di ambiguità presente nella procedura *cloze*, tale per cui un parlante nativo colto può offrire soluzioni diverse da quelle attese ma che sarebbe scorretto considerare errate. La questione è certamente rilevante, soprattutto sul piano della ricerca

docimologica, ma ribadiamo che è mal posta sotto il profilo glottodidattico perché tende a disgiungere le considerazioni tecniche sulla struttura della prova dalle valutazioni metodologico-didattiche sulle finalità di ciascuna somministrazione della prova stessa.

Una prova che di recente è stata proposta come alternativa alla procedura *cloze* è il C-test, che si basa sulla cosiddetta “regola del due”: l’eliminazione della seconda metà di una parola su due a partire dalla seconda frase. *Non sapp--- dire s--- questa proce---, sperimentata sopra--- negli St--- Uniti p--- la lin--- inglese, s--- valida an--- per al--- lingue stran--- e i--- altri cont--- o sist--- scolastici*. I non molti dati offerti sembrano indicare una correlazione positiva piuttosto alta con i risultati ottenuti somministrando *cloze* test, i quali a loro volta hanno una moderata correlazione positiva con la competenza globale in lingua straniera degli esaminati.⁽¹³⁾

9.2.4.3 Procedure di *incastro*, *abbinamento* e *riordino*

Rientrano in questo gruppo una serie di tecniche analoghe a quelle che abbiamo visto in precedenza per il livello morfosintattico e lessicale, ma riportate alla dimensione testuale. Le procedure più efficaci come test di comprensione globale sono:

- il riordino di un dialogo nel quale le battute di un interlocutore seguono l’ordine esatto e quelle dell’altro sono mischiate;
- il riordino di un epistolario che segue una linea di sviluppo ben definita (ad esempio, la corrispondenza d’affari che si riferisce a una trattativa commerciale: richiesta di preventivo, offerta, ordine, accompagnamento della spedizione, reclamo sullo stato della merce, risposta, sollecito di pagamento; viene dato solo il nucleo essenziale di ciascuna lettera senza le varie formule di apertura e chiusura - e soprattutto senza la data);
- la ricostruzione di un paragrafo le cui frasi sono in ordine casuale, o di un testo di maggiori dimensioni nel quale è stato sovvertito l’ordine dei paragrafi.

Per quest’ultimo tipo di prova la ricerca di materiale adatto può rivelarsi laboriosa. Non servono infatti i brani la cui ricostruzione è troppo facile, per la presenza di indicatori espliciti come “anzitutto, in primo luogo, iniziamo con...”, “per secondo, secondariamente...”, “da ultimo, infine...” o di altra natura - ad esempio, un testo in quattro paragrafi ognuno dei quali inizia col

¹³⁾ Brendan Carroll riporta indici di correlazione pari a 0,538 e 0,535, a seconda che la procedura *cloze* sia stata corretta col sistema dei rimpiazzi esatti o delle risposte accettabili: B.J. CARROLL, *Testing Communicative Performance*, cit., p. 97. Una rassegna delle ricerche in materia anteriori al 1984 si trova in C. KLEIN-BRALEY & U. RAATZ, “A survey of research on the C-Test” in *Language Testing*, vol. 1, 1984.

nome di una stagione dell'anno: non c'è bisogno di capire altro per ripristinare la sequenza primavera-estate-autunno-inverno.

La ricostruzione dovrebbe basarsi solo parzialmente sulla conoscenza dell'argomento, ma molto di più sulla capacità di individuare e gestire i connettivi che esprimono all'interno del testo i rapporti di tempo, causa ed effetto, contrasto e concessione, ecc., nonché i rimandi anaforici e cataforici. D'altra parte, la pluralità delle strategie e degli itinerari di soluzione, basati sia sui contenuti che sulla forma, è quella che fa rientrare i test di questo tipo nell'ambito delle prove pragmatiche.

9.2.4.4 La *retroversione*

Esamineremo analiticamente nel prossimo capitolo un diagramma di flusso che mostra la complessità dei processi traduttivi ai fini dell'impiego della traduzione come test glottodidattico. Qui parliamo non della *traduzione* nella sua complessità, ma solo della *retroversione*, intendendo con ciò quell'attività scritta o più spesso orale che ci consente di stabilire se la persona che ha letto un testo in lingua straniera l'ha compreso correttamente.

L'attenzione quindi non è rivolta alla *produzione* del testo nella lingua d'arrivo, che nel caso della retroversione è sempre la lingua materna dell'esaminato, bensì alla *ricezione* del brano in lingua straniera. E' vero, come è già stato ricordato, che l'uso della traduzione nelle verifiche può incoraggiare l'abuso della traduzione come tecnica glottodidattica; ma è anche vero che Oller include la traduzione tra le procedure pragmatiche perché:

- rispetta la dimensione testuale - e noi parliamo della versione di testi dotati di una loro compiutezza e autonomia, *mai* di frasi isolate e tolte da un contesto;
- impegna la memoria a breve termine e richiede che si effettuino proiezioni pragmatiche tra testo e senso;
- è un'attività naturale ogni volta che due lingue entrano in contatto; nella percezione comune, saper leggere in una lingua straniera il più delle volte significa saper riesporre in italiano il contenuto dei testi affrontati.

Sappiamo d'altra parte che:

- tradurre accuratamente e a buon livello è difficile: è una quinta abilità che si pone come traguardo al termine di un itinerario di apprendimento della lingua straniera;
- la traduzione scritta formale è un test lento;

- la prova di traduzione non è oggettiva, specialmente se si tiene conto delle varianti possibili sul versante produttivo.

Ma anche in presenza di queste controindicazioni (che non sottovalutiamo, e che anzi avremo modo di rafforzare) non ce la sentiamo di condannare una serie di abilità integrate che interessano i due codici e chiedono di utilizzare la lingua italiana in modo realistico per riesporre, parafrasare o riassumere ciò che viene letto in lingua straniera. L'obiettivo non sarà mai un controllo analitico per scoprire, attraverso la retroversione, se lo studente ha capito questa o quella parola, o se conosce una data regola di grammatica: si richiede una comprensione globale (che non vuol dire approssimativa e "a mira di naso") che consenta di fruire di quel testo realizzando le intenzioni comunicative di chi l'ha redatto. In questo senso, "Se entri ti danno una multa" può essere un'ottima versione di

**TRESPASSERS
WILL BE
PROSECUTED**

nel contesto situazionale appropriato.

Una prova di traduzione non può fare a meno di indicare puntualmente tutti i dati utili a precisare la situazione comunicativa: chi ha prodotto il testo da tradurre? Chi sono i destinatari del testo originale? A chi e a quale scopo servirà il testo tradotto? Quali conoscenze dell'argomento si richiedono perché il testo originale possa essere compreso correttamente? Se a queste domande non si possono dare risposte accettabili sotto il profilo dell'autenticità, ciò vuol dire che siamo in presenza di una *pseudotraduzione* che non rispetta il requisito della naturalezza delle prove pragmatiche.

9.3 Cenni alle verifiche su testi di contenuto specialistico

I linguaggi specialistici sono quelli nei quali sono meglio definiti non solo i *termini*, ma anche le situazioni comunicative in quanto a individuazione dei destinatari, delle intenzioni degli emittenti, dei canali e dei codici. Ad esempio, le istruzioni per l'uso di un'apparecchiatura si rivolgono agli utenti e specificano dettagliatamente, anche per mezzo di disegni e diagrammi, il nome e la funzione di ognuno dei comandi. Sulla scorta di questa terminologia condivisa, procedono poi a illustrare le procedure da seguire per compiere le diverse operazioni. Sono testi ideali per test performativi (del tipo "leggi e fai"): se dopo la lettura delle istruzioni

l'apparecchiatura vien fatta funzionare a dovere, e l'esaminato non la conosceva già in precedenza, ciò significa che le istruzioni sono state comprese esattamente.

Il campo di applicazione dei test "leggi e fai" è evidentemente limitato: essi rappresentano il punto d'arrivo di un lungo itinerario - anche perché non si possono rischiare danni e guasti alle macchine, con i costi e i pericoli conseguenti. Le prove intermedie possono essere costruite a partire da analisi delle strutture sintattiche e della terminologia proprie dei testi in questione. Un test utile richiede l'abbinamento di un certo numero di termini tecnici con le rispettive definizioni:

Esempio 44 (In) “Abbina a ciascun termine la rispettiva definizione:”

Termini:

- | | | | | |
|-----------|---------|---------|---------|-----------|
| a) ASCII | b) BIT | c) BUG | d) BYTE | e) CURSOR |
| f) DOS | g) LOOP | h) PEEK | i) POKE | j) PORT |
| k) QWERTY | l) RND | m) ROM | n) VDU | |

Definizioni:

- 1) A BASIC function that instructs the computer to select random numbers.
- 2) A binary number, usually of eight bits. It can represent a number from 0 to 255.
- 3) A single binary digit, representing either a ‘one’ or a ‘zero’.
- 4) A standard code used in computers to represent alphanumeric information in term of numbers.
- 5) An error in software.
- 6) Character or graphic symbol used by the computer to denote where it’s printing.
- 7) Memory device which has its data content established as part of manufacture and cannot be changed.
- 8) Program technique where one section of the program is performed many times over.
- 9) Terminal which the CPU uses to communicate with the outside world.
- 10) The piece of computer code controlling the action of the disk drive.
- 11) The traditional typewriter keyboard layout adopted by computer designers.
- 12) This BASIC command reads a value from a location in the computer memory. It can be used to access either RAM or ROM.
- 13) This command places a value in a location of the computer’s RAM or control registers.
- 14) Visual Display Unit. Usually a TV set in hobby computers, but may be a video monitor which accepts the output directly from the computer.⁽¹⁴⁾

Poiché il “saper definire” è una delle sottoabilità più importanti nel discorso microlinguistico,⁽¹⁵⁾ un test come questo serve a rimettere in gioco le varie strategie definitorie: è un controllo non tanto sulla memorizzazione di certi termini quanto piuttosto sulla capacità di rintracciare equivalenze funzionali attraverso percorsi di tipo diverso. Si va dall’abbinamento delle iniziali VDU con la Video Display Unit, fino alla metafora della “cimice” o “baco” per l’errore nella programmazione informatica.

¹⁴⁾ La prova è tratta da un gioco-test molto più ampio, e di cui esiste anche la versione computerizzata. Cfr. P.E. BALBONI, G. PORCELLI, *Output: English*, Bergamo, Minerva Italica, 1987. La soluzione è: a-4, b-3, c-5, d-2, e-6, f-10, g-8, h-12, i-13, j-9, k-11, l-1, m-7, n-14.

¹⁵⁾ G. PORCELLI, “Dalla lingua comune...”, cit., p. 25.

CAP. 10

LA VERIFICA DEL SAPER SCRIVERE

10.1 La verifica del saper scrivere aspetti generali

Ritroviamo qui buona parte dei problemi già esaminati a proposito del “saper parlare” e precisamente: la difficoltà metodologico-didattica di individuare compiti di scrittura (*writing tasks*) puntuali e realistici, e la difficoltà docimologica di valutare una produzione complessa. Sullo sfondo, ma non trascurabile, c'è la percezione del ruolo delle prove scritte, e di alcune in particolare, nella scuola italiana, come riflesso delle nostre tradizioni culturali.

Conosciamo le polemiche ricorrenti a proposito del tema d'italiano e le reazioni a ogni proposta che tenda non già ad abolirlo ma anche solo a porlo in alternativa ad altre prove scritte. Il tema-saggio su un argomento “umanistico” (letteratura, storia, istituzioni politiche e problemi sociali) rimane il cardine di tutti gli esami di maturità, compresi quelli degli indirizzi tecnici e professionali. Non entriamo nel merito della polemica: visto il buon livello medio dei nostri “maturati” rispetto ai coetanei di molte altre nazioni, e considerando che viene loro accordata la possibilità di accedere a qualunque facoltà universitaria, forse è un bene che anche i capitani di lungo corso, i periti agrari, i geometri, i programmatori di computer e gli accompagnatori turistici diano prova di una consuetudine con quel “bello scrivere” che, in un'ottica esclusivamente professionale, potrebbe apparire lontano dai loro orizzonti.

10.1.1 Problemi di autenticità e di significatività delle prove

Richiamiamo questa problematica solo perché sotto il profilo docimologico e del LT occorre rilevare una serie di difficoltà:

- il tema non è una prova *autentica* perché il destinatario è mal definito; c'è uno scarto tra il destinatario virtuale (qualsiasi lettore di quel saggio) e quello effettivo (l'insegnante che corregge il tema). Il timore di trovarsi in disaccordo con le idee del docente porta spesso a costruire un discorso diverso da quello che verrebbe altrimenti prodotto;
- in secondo luogo, il saggista tipicamente sceglie da sé l'argomento in base alle ricerche, alle letture e alle riflessioni che ha avuto modo di effettuare, mentre il titolo del tema viene dato più o meno “a sorpresa” all'ultimo momento;

- anche il tema di argomento scientifico-tecnico viene esaminato dell'insegnante di italiano e quindi valutato tanto per le sue qualità estetiche quanto per i contenuti (e spesso più per quelle che per questi);⁽¹⁾
- il tema ha un formato standard che impegna l'esaminato a scrivere un certo numero di pagine e, non di rado, a dilatare oltre misura un concetto che nel titolo del tema è espresso nella sua forma più concisa e efficace;⁽²⁾ sono posti anche precisi limiti al tempo disponibile e alle opere di consultazione utilizzabili;
- la compresenza di problemi di forma (dall'ortografia alla sintassi) e di contenuto fa del tema una prova altamente soggettiva.

Risulta quindi molto più agevole definire puntualmente i compiti di scrittura per gli studenti che affrontano prove di redazione nell'ambito dei linguaggi specialistici che per coloro che operano nella "lingua comune." Alcuni generi testuali come la lettera commerciale sono infatti codificati in modo dettagliato ed è possibile individuare o simulare tutti i dati occorrenti: mittente, destinatario, obiettivi e contenuti della comunicazione, ecc. Ancora una volta, tuttavia, esploreremo i diversi livelli per osservare quali prove di verifica siano possibili.

10.1.2 Verifica della produzione a livello ortografico

Il superamento della parcellizzazione ha condotto all'abbandono quasi totale dei quesiti basati esclusivamente su problemi ortografici (come nell'esempio 37 del capitolo precedente, sulla serie *tough...throughout*); l'ortografia lessicale viene verificata come elemento della produzione di enunciati scritti, coesenziale affinché essi risultino comprensibili correttamente. L'attenzione alla testualità ha invece riproposto agli insegnanti di lingue straniere il problema della punteggiatura.⁽³⁾

Questa è, in origine, lo strumento mediante il quale la lingua scritta cerca di riprodurre i valori prosodici del ritmo, attraverso l'indicazione delle pause, e dell'intonazione (dichiarativa, interrogativa, esclamativa). Tuttavia nella codificazione delle varie lingue la punteggiatura è stata

¹⁾ Lo "stile ornato" e l'ampollosità argomentativa acquisiti sui banchi del liceo sono esattamente i tratti che impediscono a molti resoconti di ricerche italiane di trovare accoglienza presso le riviste scientifiche internazionali più accreditate. Cfr. P. ZANNINI, R.A. MARUOTTI, M. ULRYCH, *L'articolo medico scientifico in inglese. Come pubblicare su una rivista internazionale*, Milano, UTET, 1991.

²⁾ Sempre a proposito dell'articolo medico-scientifico e della lunghezza delle composizioni, viene ricordato ad esempio che "la comunicazione originale di Watson e Crick sulla struttura bielicoidale del DNA era contenuta in circa 800 parole." *Ibidem*, p. 11.

³⁾ Peralto la punteggiatura viene associata all'ortografia solo per una male intesa "elementarità". In realtà, come vedremo, i due problemi si collocano su livelli diversi.

caricata di altri compiti sintattici; la virgola, ad esempio, può non coincidere con le pause: la frase “Buongiorno, Signor Rossi!” viene normalmente pronunciata senza nessuna interruzione e la virgola ha la funzione di delimitare il vocativo, così come in tedesco essa delimita sempre la proposizione dipendente, senza che vi sia necessariamente una pausa. Per converso, una pausa è “naturale” nel punto indicato con #: “Il signore polacco che abbiamo conosciuto ieri alla festa di Alberto # è un tipo molto simpatico” ma il codice italiano scritto non consente l’uso di una virgola tra soggetto e predicato, se non giustificata da altri motivi.⁽⁴⁾

Le convenzioni variano da una lingua all’altra: le virgolette « » normalmente usate in Italiano sono sconosciute in inglese, ove si usano i doppi apici “ ” aperti e chiusi in alto. In tedesco, neerlandese e altre lingue gli apici si aprono in basso e si chiudono in alto. Nella lingua spagnola l’inizio dell’interrogazione o dell’esclamazione è indicato dal punto interrogativo o esclamativo capovolto: ¿ ¡; in inglese, il tratto di separazione (*dash*, da non confondere col trattino d’unione o *hyphen*) è usato a coppie per un inciso – in alternativa alle parentesi – oppure singolo, per delimitare un’aggiunta finale al testo che precede – entrambi gli usi si stanno diffondendo anche nella lingua italiana e se ne trova un esempio nelle righe precedenti. La tecnica della scelta multipla consente di produrre item di verifica della punteggiatura:⁽⁵⁾

Esempio 45 (In) “Scegli il segno di punteggiatura appropriato; X sta per nessun segno:”

The man 1 we met last night 2 was from Poland 3 wasn’t he 4

- | | | | |
|--------|-----|-----|-----|
| 1. A , | B ; | C X | D : |
| 2. A , | B ; | C : | D X |
| 3. A , | B - | C X | D . |
| 4. A . | B ? | C ! | D - |

10.1.3 Verifica della produzione a livello morfosintattico

Una tecnica datata, ma forse ancora utile nelle lingue nelle quali l’*ortografia grammaticale* (ossia la morfologia) e i diacritici hanno molto rilievo, è quella che chiede di completare le parole scritte in tutte maiuscole con le desinenze, gli accenti, ecc. richiesti:

Esempio 46 (Fr) “Completa le parole scritte in TUTTE MAIUSCOLE, oppure sottolineale per indicare che sono già complete:”

Pour ALLE AU Panthéon, PRENE CE autobus.

4) Proprio sulla “naturalità” della pausa in tale posizione Chomsky fonda la regola che divide la frase anzitutto tra sintagma nominale e sintagma verbale.

5) La proponibilità e utilità di quesiti di questo tipo dipende da specifiche riflessioni e/o esercitazioni sugli usi e le convenzioni che regolano la punteggiatura in lingua straniera.

IlS AIME les voitures FRANÇAIS .

LE train est DEJA ARRIVE .

Questa tecnica ha registrato ulteriori sviluppi nelle procedure di *editing*, ossia di “correzione di bozze”: agli esaminati viene fornito un testo contenente un certo numero di errori, che devono essere individuati e corretti; variano i modi in cui deve essere segnata la correzione, ma la sostanza del compito resta sempre la stessa. Sono procedure la cui utilità è controversa; lasciano soprattutto perplessi i seguenti punti:

- gli studenti hanno davanti a sé un testo errato, mentre le buone norme didattiche sconsigliano il contatto con questo tipo di materiali;
- sotto il profilo docimologico, non è chiaro quale abilità venga tenuta sotto controllo da queste prove: ne parliamo qui, ma avremmo potuto trattarne a proposito del “saper leggere”; dipende poi dagli errori inseriti nella prova se essa si collochi a livello ortografico, grammaticale, lessicale o altro;
- la correzione di bozze vera e propria, indicata come attività che legittimerebbe l’editing sotto il profilo dell’autenticità, ha spesso riferimenti e modalità diverse - ad esempio, di raffronto della bozza tipografica con il testo originale fornito dall’autore.

Per la verifica della produzione di frasi si possono utilizzare tutte le tecniche di sostituzione e trasformazione semplice presentate in precedenza, nonché quelle di trasformazione complessa, combinazione e riformulazione, secondo i seguenti esempi.

Esempio 47 (In) “Unisci ogni coppia di frasi usando i connettivi indicati, come segue:”

stimolo: Mrs Rowe is an architect.
She lives next door.
Who

esito: *Mrs Rowe, who lives next door, is an architect.*

1. Sheila watched TV.
She didn’t do her homework.
Instead of
2. He had worked very hard all week.
He didn’t stay at home for the weekend.
Although

[...]

A un livello più avanzato si può chiedere agli esaminati di combinare opportunamente le frasi individuando essi stessi il connettivo necessario. In questo caso le “regole del gioco” escludono

l'uso delle congiunzioni coordinanti *e*, *o* e *ma*, nonché di quelle che esprimono causa o effetto (*perché*, *perciò*, e simili), dato che è molto facile combinare in modo elementare numerose coppie di enunciati.

Esempio 48 (In) “Combina le frasi senza usare AND, OR, BUT, BECAUSE o un'altra congiunzione che indichi *causa*.”

stimolo: Brian went out.
He didn't say a word.
esito: *Brian went out without saying a word*

1. Tony Hall now works with us.
Tony Hall's father was a schoolfriend of mine.

[*Tony Hall, whose father was..., now...*]

2. He tried very hard.
He never managed to pass the test.

[*However hard he tried, he...*
[...]]

Nell'esemplificazione abbiamo riunito modi diversi di combinare le frasi, ipotizzando così un test molto complesso, a livello avanzato; nella pratica scolastica probabilmente vi saranno prove separate per i vari connettori, somministrate man mano che essi vengono affrontati nel corso.

Un quesito usato soprattutto in certe lingue per verificare la produzione di frasi interrogative chiede che vengano formulate le domande corrispondenti alle risposte date.

Esempio 49 (In) “Formula le domande che hanno come risposta le parole fuori parentesi.”

stimolo: (I go to the cinema) once or twice a month.
esito: *How often do you go to the cinema?*

1. (Bud has) bacon and eggs (for breakfast).

[*What does Bud have for breakfast?*]

2. John (bought the wine).

[*Who bought the wine?*]

3. (I've got) three (daughters).

[*How many daughters have you got?*
[...]]

Sebbene l'attenzione sia rivolta alla produzione corretta sotto il profilo morfosintattico, questa prova richiede la comprensione del significato delle risposte e rinvia, sia pure a ritroso, a scambi linguistici plausibili; in altre parole, ha il pregio di non essere un test grammaticale in senso stretto.

10.1.4 Verifica della produzione di paragrafi

Dove e perché “far punto e a capo” sembra uno dei segreti meglio custoditi della scuola italiana. Nella quasi totalità dei manuali di grammatica non se ne parla, se non di sfuggita, ma siccome i paragrafi si trovano in tutti gli scritti, prima o poi chi deve produrre testi abbastanza lunghi sviluppa per imitazione una certa capacità di segmentarli in paragrafi. Il procedimento corretto è però quello contrario: stabilita la scaletta, ciascun punto da trattare si sviluppa in un paragrafo, e la sequenza dei paragrafi costituisce il testo; così facendo, ogni paragrafo ha la propria unità tematica e lo stacco con ciò che precede e segue (stacco segnato dall’*a capo* con rientro dal margine) è naturale.

Altrettanto naturale è che il paragrafo assuma un’organizzazione di tipo induttivo o deduttivo, come accennato al § 4.1.3. Nel primo caso il paragrafo inizia con una serie di premesse e considerazioni e la *frase topica*, quella che esprime il punto centrale dell’argomentazione o descrizione, si trova alla fine. Il paragrafo di tipo deduttivo invece inizia con la frase topica, seguita da informazioni e considerazioni aggiuntive, corollari, chiarimenti, o altro. Vi sono poi paragrafi atipici o con organizzazione mista, ma già la conoscenza dei due tipi-base è di aiuto per comprendere la natura del paragrafo e imparare a servirsene.

La capacità di realizzare una prosa argomentativa ben articolata è un obiettivo molto avanzato già in lingua materna. La dimensione del paragrafo è tuttavia utile per esercitazioni di scrittura in lingua straniera e per le corrispondenti prove di controllo. Tra le diverse tecniche per la scrittura guidata di testi brevi ne illustreremo tre: la ricomposizione di frammenti, il completamento e il questionario-traccia.

Esempio 50 (It) “Ricomponi il paragrafo usando, nell’ordine, le parole ed espressioni date:”

Mary e io / mare / mezza giornata / scorso weekend / vento freddo / mosso / non / bagno / visita / amiche / té e biscotti / conversazione / prossime vacanze

Esempio 51 (It) “Completa il paragrafo secondo le indicazioni date:”

Il mio passatempo preferito è _____.
 Mi appassiona perché _____.
 Ho cominciato _____.
 Mi dedico al(la) _____ per _____ (quanto tempo/ quante volte alla settimana/mese?)
 I miei genitori dicono _____.

Esempio 52 (It) “Rispondi alle domande e con le risposte costruisci un paragrafo:”

C'è un negozio interessante/curioso/tipico vicino a casa tua?
 Come si chiama?
 Che cosa vende?
 Quante persone vi lavorano?
 Ci vanno molti clienti?
 Perché lo trovi interessante/curioso/ tipico?

La possibilità di guidare la produzione va intesa non come mezzo per introdurre particolari verifiche grammaticali ma al contrario come strumento per evitare che l'esaminato cerchi di produrre testi troppo complessi sotto il profilo sintattico e lessicale rispetto al livello di competenza conseguito. La prova può risultare anche molto vincolante, nel senso che nel repertorio linguistico degli esaminati può esserci un solo modo di risolvere i problemi di redazione posti; tuttavia non è corretto penalizzare prestazioni altrettanto corrette o almeno accettabili solo perché sono diverse da quelle che l'esaminatore si aspetta.

10.2 La produzione di testi scritti contestualizzati

Le prove di cui stiamo per occuparci si differenziano dalle precedenti perché il livello di controllo e di guida è ridotto e si fa affidamento in notevole misura sulle conoscenze che l'esaminato possiede a proposito delle attività di produzione scritta normalmente svolte nella realtà extrascolastica.

Si è già detto della lettera commerciale, un testo tendenzialmente ben definito in sé e collocabile in una sequenza epistolare che segue la logica di una trattativa d'affari. Per la produzione di testi contestualizzati non specialistici si possono proporre compiti come il seguente:

Esempio 53 (It) “Sei un dirigente di una squadra ciclistica e ti occorre una nuova automobile per seguire le gare. Sulla base dei dati desunti dalla griglia seguente, scrivi allo sponsor della squadra un resoconto di circa 150 parole nel quale descrivi e confronti le due automobili e proponi l'acquisto di quella più adatta.”

	Auto A	Auto B
Cilindrata	1600	1800
Fabbricazione	Straniera	Italiana
Alimentazione	Diesel	Benzina senza Pb
Carrozzeria	Station Wagon	Berlina 5 porte
Posti omologati	6	5
Servofreno	sì	sì
Servosterzo	sì	sì
Climatizzazione	no	sì

A un livello più elementare, la griglia può fornire dati su due ragazzi (nome, età, tipo di scuola frequentata, hobby, preferenze per quanto riguarda cantanti, squadre sportive, ecc.); il compito più semplice chiede di sviluppare un confronto tra i due:

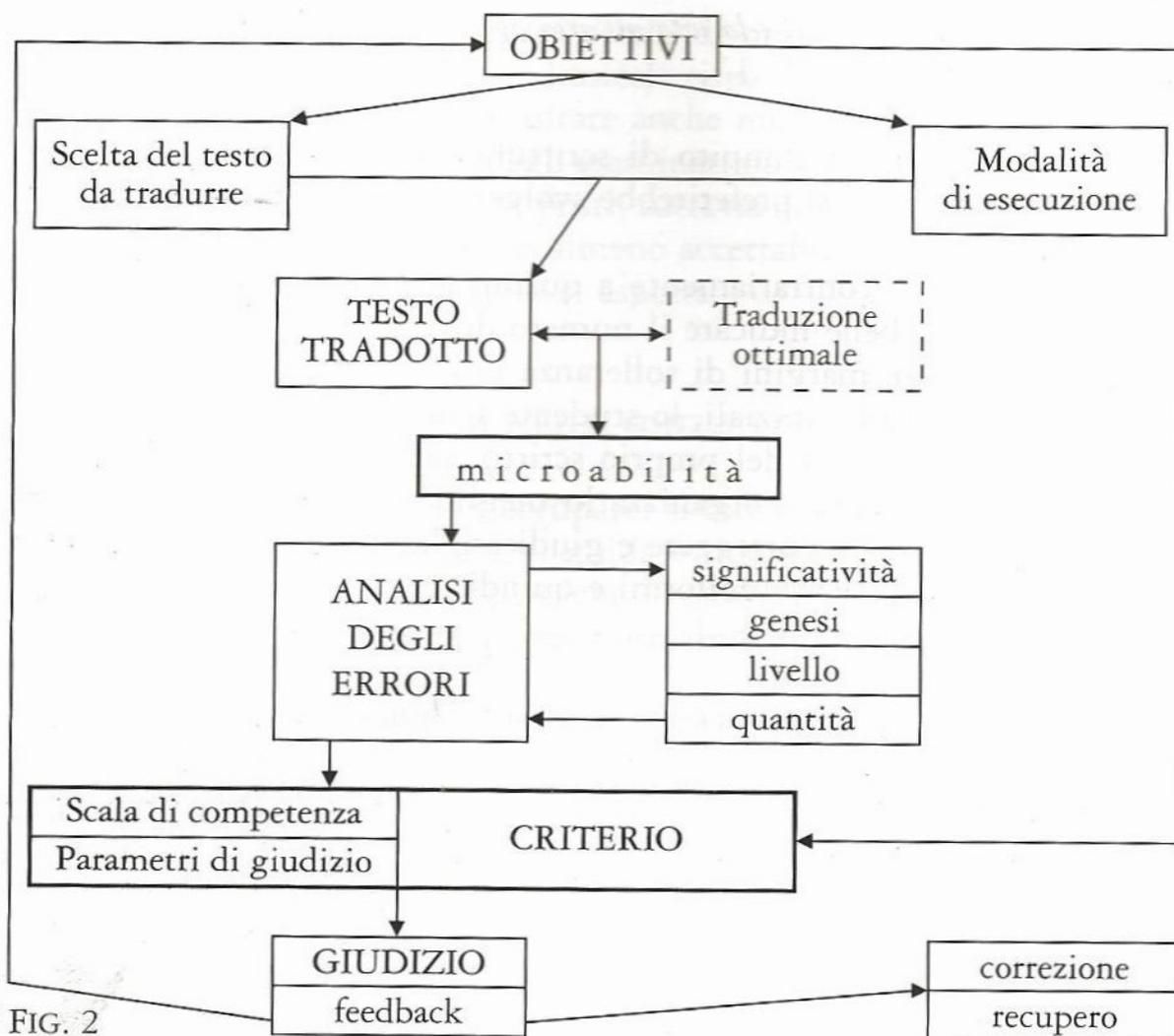


FIG. 2

Non possiamo non partire dagli *obiettivi* che la prova di traduzione si prefigge: perché facciamo tradurre? Che cosa esattamente intendiamo accertare? Sulla base delle risposte a queste domande scegliamo il testo da tradurre e decidiamo le modalità di esecuzione della prova: il tempo assegnato, la possibilità di usare dizionari monolingui e/o bilingui, ecc. Se non siamo noi a prendere queste decisioni, ma ci vengono imposte da qualche normativa, registreremo comunque questi dati come elementi del quadro valutativo.

Il testo tradotto, prodotto da ciascun esaminato, in fase di correzione viene confrontato con una *traduzione ottimale* del testo di partenza. Questa, il più delle volte, non esiste fisicamente ma solo nella mente di chi corregge: gli sbagli e gli errori sono le divergenze tra il testo ideale (che può avere più forme alternative tutte valide) e l'elaborato in esame. Le *microabilità*, come quelle considerate al § 4.1.3, offrono una *griglia* per il controllo della prestazione rispetto a tutte le

6) Riprendiamo qui l'analisi svolta in G. PORCELLI, "Aspetti docimologici della traduzione scolastica", in S. CIGADA (a cura di), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola, 1984. Sulla traduzione in contesto scolastico si vedano gli altri saggi della parte I dello stesso volume.

componenti della testualità, dall'ortografia alla coerenza. Attraverso tale griglia si procede all'analisi degli errori in termini di:

- *significatività*, non solo distinguendo tra errori e sbagli, ma valutandone anche il ruolo come indici di particolari carenze;
- *genesi*, da dissimmetria tra le due lingue, da ipergeneralizzazione, da adozione di strategie comunicative scorrette, o altro;
- *livello* ortografico, morfosintattico, lessicale-semantico, pragmatico;
- *quantità*, un dato che abbiamo lasciato per ultimo perché potrebbe essere poco significativo di fronte a un'analisi degli errori molto più dettagliata.

Come il grafo evidenzia, il *criterio* discende direttamente dagli obiettivi che erano stati posti come "ratio" per la prova di traduzione. Esso si collega sia con una scala generale di competenza traduttiva,⁽⁷⁾ analoga alle scale presentate al cap. V, sia con una griglia di parametri di giudizio:

<i>Dimensioni del testo</i>	Sa/non sa tradurre testi ampi e articolati tenendo conto dei riferimenti incrociati, della terminologia ricorrente, ecc.
<i>Varietà di argomenti</i>	Sa/non sa tradurre un'ampia gamma di testi su argomenti anche molto diversi tra loro.
<i>Rapidità di esecuzione</i>	Sa/non sa tradurre rapidamente; il ricorso frequente a dizionari è un notevole fattore di rallentamento.
<i>Flessibilità</i>	E'/non è in grado di adattarsi alle variazioni di stile, tono, registro, ecc.
<i>Appropriatezza</i>	Sa/non sa scegliere le strutture, le locuzioni e i vocaboli più idonei a rendere il senso del testo.
<i>Accuratezza</i>	E'/non è esente da omissioni, semplificazioni arbitrarie, distorsioni del testo originale.
<i>Autonomia</i>	Sa/non sa tradurre senza ricorrere all'aiuto di esperti sull'argomento.

Non tutti i parametri risulteranno sempre applicabili alle traduzioni scolastiche, ma se si vuole entrare in un'ottica autenticamente criteriale sono queste le dimensioni del *saper tradurre* sulle quali occorre raccogliere dati ai fini della formulazione del *giudizio*. Da questo partono frecce in due direzioni: una proiettata all'indietro, per l'eventuale (ri)definizione degli obiettivi delle prove successive sulla base del *feedback* ottenuto, e l'altra proiettata in avanti, verso le attività di correzione e di recupero che devono porsi in atto ogni volta che la prova sia finalizzata a una valutazione formativa e non sommativa.

⁷⁾ *Ibidem*, p. 190.

Le affermazioni sulla aleatorietà delle prove di traduzione, una “quinta abilità” molto complessa e non riconducibile nell’alveo di un LT strutturato, ricevono da analisi come questa ampie conferme. Non molto diverse, per impianto generale, sarebbero le analisi delle altre prove di redazione, quali la composizione o il riassunto. A proposito di quest’ultimo, è stata registrata la nascita di un nuovo “genere letterario”: l’*abstract* dei lavori scientifici, con una caratterizzazione tutta particolare.⁽⁸⁾

10.3.1 Le prove scritte per la licenza di Scuola Media

Sul piano dei processi cognitivi coinvolti, l’*abstract* si pone a una grandissima distanza rispetto al “riassunto di un brano basato essenzialmente su una sequenza di eventi, sia pure frammista a elementi descrittivi, che permetta all’allievo di cogliere i nessi temporali e di causa-effetto in esso rilevanti”⁽⁹⁾ e cioè un riassunto di cui non si vedono i possibili agganci alla realtà extrascolastica - e solo con molta fatica si colgono i rapporti con abilità essenziali nello studio, come la gerarchizzazione delle informazioni più o meno importanti e “centrali” rispetto allo snodarsi del discorso.

Si comprende bene che le prove scritte previste per la licenza di Scuola Media⁽¹⁰⁾ si giustificano per la loro coerenza con gli orientamenti e le attività indicati dai programmi e in vista di una propedeuticità rispetto a prove più autentiche. Tuttavia esse rispondono a una logica interna più che a qualsiasi approccio criteriale; inoltre, ogni analisi non superficiale delle prestazioni degli esaminati è soggetta al reticolo di livelli e parametri sopra evidenziati. Possiamo poi osservare che il rapporto tra lingua e civiltà, su cui i programmi di insegnamento giustamente insistono, viene messo in ombra a favore di prove in cui è essenziale dimostrare abilità e competenze nella padronanza strumentale della lingua. E infine, malgrado si affermi che “*obiettivo principale* è la comprensione dell’importanza della lingua straniera [...] in un’epoca in cui le relazioni con altri paesi si rivelano indispensabili”⁽¹¹⁾, nulla nelle prove d’esame è specificamente finalizzato a

⁸⁾ Cf. M. GOTTI, *op. cit.*, p. 116 e la bibliografia ivi riportata.

⁹⁾ D.M. 26.8.1981 *Criteri orientativi per le prove di esame di Stato per il conseguimento del diploma di licenza della scuola media e modalità di svolgimento delle medesime*

¹⁰⁾ Oltre al *riassunto*, la composizione di *lettere personali* su *tracce date* (si notino i plurali che, contrariamente alla prassi ormai diffusa, rinviano a uno scambio di corrispondenza e non a una lettera soltanto), la risposta a un *questionario* su un brano, la composizione di un *dialogo su traccia* e il completamento di un *dialogo aperto*: queste due ultime attività sono chiari esempi di *orale in forma scritta* con buona pace della specificità dei codici.

¹¹⁾ D.M. 9.2.1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*. Il corsivo è nostro.

verificare l'*obiettivo principale*, ossia gli atteggiamenti positivi degli studenti verso la lingua straniera e i popoli che in essa si esprimono.

Alla verifica della civiltà e degli atteggiamenti dedicheremo il prossimo capitolo. A proposito delle verifiche che riguardano specificamente la quarta abilità, concludiamo precisando che a nostro avviso, e soprattutto sulla scorta di numerose esperienze condotte dai colleghi nei diversi ordini e gradi di scolarità, i problemi connessi con le prove scritte non devono scoraggiare nessuno ma solo guidare la didassi nella direzione di:

- un'analisi sempre attenta alla complessità dei compiti su cui si basano esercitazioni e prove di controllo;
- una ricerca di itinerari che consentano di affrontare le prove più complesse dopo aver accertato il possesso dei prerequisiti essenziali; in questo senso non c'è contrapposizione tra prove oggettive e prove soggettive, prove guidate e prove libere, prove settoriali e prove globali - ma solo una distinzione di ruoli, di fini e di momenti di impiego;
- un impegno verso l'impiego delle modalità di LT più realistiche e autentiche ogni volta che ciò sia possibile, ossia molto più spesso di quanto abitualmente si pensi.

CAP. 11

IL TESTING DELLA CIVILTÀ E DELLO SVILUPPO COGNITIVO

11.1 La valenza formativa in educazione linguistica e le sue verifiche

Abbiamo già accennato alla distinzione, operante nella glottodidattica odierna, tra una *valenza strumentale* dell'apprendimento di una lingua straniera (la lingua come *strumento* di interazione) e una *valenza formativa*. Quest'ultima considera fini primari dell'educazione linguistica lo sviluppo cognitivo e la comprensione interculturale.

Limitare le verifiche al "saper comunicare" significherebbe, nei fatti, disconoscere quell'importanza della valenza formativa in educazione linguistica che viene invece conclamata a parole. Poiché - come già si accennava - gli scolari tendono a considerare importante solo ciò che è oggetto di prove di controllo e incide sulla valutazione, occorre che anche la comprensione interculturale e lo sviluppo cognitivo siano in qualche modo presenti nelle verifiche. In questo capitolo si esplorano alcuni possibili itinerari in tali direzioni. Faremo poi qualche cenno alle prospettive attuali di utilizzazione delle tecnologie avanzate (e in particolare del computer) nel LT.

11.2 Verifica degli aspetti di cultura-civiltà straniera

Il termine *cultura* (con il quasi sinonimo *civiltà*) è stato usato e può essere inteso almeno in due modi assai diversi e lontani tra loro. Il primo modo identifica la cultura-civiltà di un popolo con i prodotti migliori dell'ingegno: le opere d'arte, le scoperte scientifiche, le concezioni religiose e filosofiche, le conquiste sociali, ecc. E' questa l'accezione più tradizionale e usuale del termine: in un libro o in una rivista intitolati *Civiltà Italiana* (o francese, tedesca, ecc.) ci aspettiamo di trovare saggi su letteratura, filosofia, diritto, architettura, musica, storia, ecc.

La seconda accezione del termine ci viene offerta invece dall'antropologia culturale, e abbraccia tutte le manifestazioni del modo di vivere di un popolo: cibi e pasti, matrimonio e ordinamento familiare, riti della pubertà, sepoltura (o cremazione, o altro) dei defunti - per non citare che pochi esempi. Se nel primo senso la cultura trova i suoi templi nei musei, nelle biblioteche, nelle università e nelle accademie, la cultura in senso antropologico la si ritrova nelle case, nei villaggi, nei posti di lavoro, ovunque si possa osservare come i gruppi sociali agiscono e interagiscono.

11.2.1 Lingue straniere, cultura e civiltà

In ambito glottodidattico vi sono numerosi motivi per preferire questa seconda concezione. Anzitutto, se tra gli obiettivi dell'apprendimento di una lingua-civiltà straniera c'è quello di comunicare con chi in essa si esprime, la conoscenza degli usi, dei costumi, delle abitudini quotidiane e dell'organizzazione sociale di un popolo consente di capire esattamente non solo ciò che la gente *dice*, ma anche quello che *intende dire*.

In secondo luogo, se accettiamo l'idea per cui “modi di vivere *diversi*” non implica “modi di vivere *migliori* o *peggiori*” (ogni civiltà è infatti funzionale alle esigenze di quella popolazione), maturiamo quel concetto di *relativismo culturale* che è alla base di ogni autentica *comprensione interculturale*, obiettivo-cardine già ripetutamente richiamato. Non è sufficiente, nel quadro dell'educazione di un cittadino, *conoscere* le altre civiltà; l'obiettivo vero è quello di *comprenderle* e apprezzarle nei loro valori autentici. Nella scelta degli elementi di civiltà da presentare in un corso di lingue c'è però sempre il pericolo di cadere nello *stereotipo* e nel *personaggio caratteristico*.

L'educazione interculturale muove nella direzione opposta a luoghi comuni come quelli sugli scozzesi avari, i tedeschi militaristi, i belgi sciocchi, e così via: stereotipi dei quali non varrebbe la pena di preoccuparsi se non fossero all'origine di atteggiamenti razzisti. Per quanto riguarda poi i *personaggi caratteristici* possiamo chiederci: chi è l'italiano “tipico”? Forse il gondoliere veneziano, o il suonatore di mandolino di Marechiaro, o il pizzaiolo, o il mafioso da commedia “all'italiana”, o chi altro? Proviamo disagio quando romanzi, film o addirittura libri per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda o straniera presentano quest'immagine distorta dell'Italia.

Se ciò è vero, chi possiamo identificare come “francese (o inglese, tedesco, americano, spagnolo, ecc.) tipico”? Possiamo tutt'al più servirci di personaggi caratteristici per suscitare l'attenzione degli studenti e per agganciare l'accostamento alla civiltà straniera con ciò che di essa già conoscono attraverso i mass-media e gli stereotipi, ma soltanto in vista di un superamento di questa fase verso una visione più comprensiva, matura ed equilibrata.

11.2.2 Individuazione e controllo degli indicatori la lingua come strumento di analisi della civiltà

L'accostamento alla civiltà straniera ha un duplice legame con lo studio della L2: ricorriamo agli elementi di civiltà per comprendere e spiegare numerosi fenomeni di carattere (socio)linguistico; al tempo stesso la lingua è uno strumento privilegiato per capire “dal di dentro” molti dati culturali. In inglese, un orologio ha una “faccia” e due “mani” (nel senso che si usano

face e hands per “quadrante” e “lancette”: chi ignora questo non coglie il senso di certe storie per bambini o di certe scene di cartoni animati); la parola *leg* ha il valore sia di “gamba” che di “zampa” e quindi può essere assunta come ulteriore indice di una tendenza a “antropomorfizzare” animali e cose. Il doppio vincolo tra lingua e civiltà è fecondo di reciproche illuminazioni che ci possono aiutare a comprendere meglio entrambe e a cogliere significati sempre più pertinenti e profondi.

Sul piano didattico, uno dei modi efficaci perché la presenza della civiltà straniera sia avvertita dagli allievi e quindi emergano i legami tra essa e la lingua straniera comporta l'uso di *materiali autentici*, ossia non redatti appositamente come materiali didattici ma tratti dalla realtà quotidiana: trasmissioni radiotelevisive (in diretta o registrate), testi scritti di vario genere, ecc. Uno dei problemi principali nel ricorso a materiali autentici riguarda le difficoltà linguistiche in essi contenute, che non sono graduate come nei materiali didattici redatti appositamente. Il problema viene affrontato principalmente in due modi:

- a) scegliendo materiali che per contenuti, natura e organizzazione del testo eliminino preventivamente alcuni problemi di comprensione;
- b) indicando compiti precisi e limitati nell'utilizzo di tali materiali.

Un telegiornale in lingua straniera sarà più facile da seguire, almeno per quanto concerne le notizie e i servizi di politica internazionale, se gli allievi hanno ascoltato un notiziario in lingua materna e quindi sanno di che cosa, presumibilmente, si parlerà nell'emissione estera. Analogamente, anche un principiante a cui viene mostrato un biglietto ferroviario in lingua straniera sarà in grado di riconoscere i dati consueti quali le stazioni di partenza e di arrivo, la data e il prezzo.

Di fronte a un testo (orale o scritto) complesso, l'insegnante può chiedere che vengano colti e isolati solo alcuni elementi, rinviando eventualmente a successive occasioni le verifiche sugli altri dettagli. In altre parole, invece di semplificare il testo, si semplifica il compito; il vantaggio di questa procedura è che si garantisce un contatto con la lingua straniera come effettivamente viene usata dai nativi, e non con un suo surrogato. Sulla falsariga di queste esercitazioni, e sempre a partire da materiali autentici, si possono costruire prove di verifica che non dimenticano la dimensione della cultura-civiltà. Gli itinerari principali di verifica della civiltà sono due; il primo è

rivolto al controllo degli indicatori espliciti, il secondo si basa sulle implicazioni culturali da individuare negli usi della lingua straniera.

11.2.3 Tecniche di verifica dei nessi lingua-civiltà espliciti

Per quanto riguarda il primo itinerario, il Lado proponeva quesiti che miravano a verificare la conoscenza di *dati* o di *comportamenti tipici*. Due esempi, riferiti alla cultura spagnola e rivolti ad angloamericani, riguardavano il fischiare agli spettacoli e l'orario consueto per il pasto meridiano a Madrid:

Esempio 54 (In ~ Sp)

A soccer match is in progress in Spain. There is a moment of fast action in front of one of the goals. Most of the spectators stand up and WHISTLE LOUDLY. They are:

- 1) showing enthusiastic approval of the play.
- 2) showing displeasure.
- 3) showing relief after a moment of danger.
- 4) asking for a repetition; more of the same.
- 5) signaling the end of the game.⁽¹⁾

Il quesito non presenta alcun interesse per un italiano, visto che da noi il significato dei fischi (disapprovazione) è identico a quello degli spagnoli.

Esempio 55 (In ~ Sp)

It was spring again in Madrid, March 21, and a cheerful sun filtered through the window. The large clock in the dining-room struck the half hour. "Two thirty," said father, "and the food looks good."

The time of this meal is:

- 1) normal everyday time.
- 2) special occasion time.
- 3) not Spanish.⁽²⁾

La significatività di questo quesito per un italiano varia in rapporto alle regioni di residenza e ai ceti sociali; anche da noi molti pranzano normalmente alle 14.30.

Un altro esempio dello stesso autore riguardava invece la comprensione di aspetti della vita degli Stati Uniti da parte di stranieri:

Esempio 56

The Smith family live in a wooden frame house very far from the center of Detroit, Michigan, where the father works. It takes him an hour to get to work every morning and an hour to get home in the evening. These circumstances indicate that this family

¹⁾ R. LADO, *Language Testing*, cit., p. 286.

²⁾ *Ibidem*, p. 287.

- 1) is rather poor.
- 2) is rather rich.
- 3) could be rich or poor.⁽³⁾

Negli anni '60 né la casa di legno né la distanza dal centro della città erano indicatori di povertà (la risposta giusta è la n. 3) e questa poteva essere una differenza tra molti paesi e gli U.S.A. Oggi anche da noi il “pendolarismo” non denota necessariamente cattive condizioni economiche, e le abitazioni tipo *châlet* possono anzi indicare un certo benessere.

Quesiti di questo tipo possono ancora essere utili ogni volta che occorra controllare che i fatti di cui si legge o si sente parlare vengano interpretati correttamente, ossia secondo i parametri della cultura d'origine e non secondo quelli propri di quella del lettore o ascoltatore. In questi casi, tuttavia, i quesiti saranno inseriti nell'ambito delle prove di comprensione, anziché costituire subtest separati sulla civiltà.

11.2.4 Tecniche di verifica dei nessi lingua-civiltà impliciti

Dopo la tornata di elezioni amministrative del 1990 un giornale titolava “L'Italia s'è destra”. Il gusto della battuta ha prevalso sull'orientamento politico di quel quotidiano, che non poteva certo compiacersi di tale esito.⁽⁴⁾ Noi cogliamo subito, magari con un sorriso, il richiamo al secondo verso dell'Inno di Mameli, ma chi non avesse altrettanta familiarità con il nostro patrimonio culturale noterebbe solo la forma sgrammaticata.

Allo stesso modo la comprensione e la produzione della lingua straniera sono legate alla capacità di gestire le allusioni, le citazioni e gli agganci alla civiltà. Tradurre la parola inglese *millionaire* con ‘milionario’ è errato: che si tratti di dollari o (a maggior ragione) di sterline, abbiamo a che fare con un *miliardario* - ormai buona parte dei lavoratori italiani è milionaria tutti i mesi...[il libro fu pubblicato quando in Italia avevamo le lire, *N.d.A.*] Gli umoristi attingono a piene mani dai giochi di parole: l'ungaro-inglese George Mikes ha intitolato i suoi libri su Stati Uniti, Germania, Francia e Israele rispettivamente *How to Scrape Skies*, *Ueber Alles*, *Little Cabbages* e *Milk and Honey*; vi ritroviamo i grattacieli, l'inno nazionale tedesco, i *petits choux* e la biblica Terra Promessa “in cui scorrono il latte e il miele” (Esodo 3,8).

Ma anche in altri contesti e in altri modi riemergono i cenni a un patrimonio condiviso di riferimenti culturali, di proverbi, di locuzioni, e così via. *A land flowing with milk and money* pone in risalto il consumismo e la ricchezza degli Stati Uniti trasformando, con due cambi di consonante,

³⁾ *Ibidem.*

⁴⁾ Si trattava del *Manifesto*.

‘il latte e il miele’ in ‘il visone e i il denaro’. Già nel 1968 il Catford proponeva di servirsi di espressioni simili per verificare la capacità di cogliere le allusioni:

Esempio 57 (In) “Rispondi alle domande:”

1. *There’s one born every minute.*

Question: One what?

2. *A land flowing with milk and honey.*

Question: What phrase is alluded to?

[...]⁽⁵⁾

La risposta alla domanda n. 1 può essere data da chi conosce la frase *There’s a sucker born every minute* attribuita all’impresario circense P.T. Barnum.

Appare evidente che il ‘raggio d’azione’ di questi fenomeni è potenzialmente illimitato;⁽⁶⁾ anche in questo caso le verifiche saranno condotte specificamente sui problemi di comprensione effettivamente presenti nei testi affrontati.

11.2.5 Problemi di controllo degli atteggiamenti verso altre culture e tecniche di analisi della comprensione interculturale

Si può compiere un ulteriore passo in avanti per verificare gli atteggiamenti nei confronti della lingua straniera, ma soprattutto dello straniero come tale. A seconda dell’età degli allievi i questionari assumeranno modi e forme diverse. Nell’ambito del progetto *Ianua Linguarum* dell’IRRSAE Veneto, sono stati proposti agli scolari i seguenti materiali:⁽⁷⁾

⁵⁾ J.C. CATFORD, “Some Aspects of Linguistics in Language Testing”, in *English Teaching Forum*, 5, 1968.

⁶⁾ Nell’ambito della disputa sul sessismo nella lingua inglese abbiamo trovato *herstory*, *womanoeuvering*, *chairperdaughter* (contrapposte a *history*, *manoeuvering*, *chairperson*): neoformazioni incomprensibili se non tenendo conto di certe ipersensibilità nei confronti delle parole contenenti “elementi maschili” o presunti tali - come se le parole latine *historia* e *persona* (entrambe, vedi caso, femminili) potessero prevedere i maschili inglesi *his* e *son*.

⁷⁾ In G. FREDDI (a cura di), *La lingua straniera alle elementari: Materiali di sperimentazione*, Suppl. al *Bollettino Informazioni IRRSAE Veneto*, n. 2, 1989, p. 114 e segg.

IANUATEST I - «MI PIACE, NON MI PIACE»

Indica con una crocetta la tua prima impressione riguardo agli oggetti o alle persone elencate. Fai una crocetta sul viso più allegro se le persone o cose ti piacciono moltissimo; segnerai le facce via via meno allegre se le cose o persone ti lasciano indifferente o non ti piacciono.

- | | | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|--|--|
| 1. Presidente della Repubblica | | | | | |
| 2. Alfa Romeo | | | | | |
| 3. Gioco del basket | | | | | |
| 4. Pane, burro e marmellata | | | | | |
| 5. Fare una breve corsa | | | | | |
| 6. Il dialetto | | | | | |
| 7. Fare footing | | | | | |
| 8. L'inglese | | | | | |
| 9. Una colazione all'inglese | | | | | |
| 10. Volvo | | | | | |
| 11. Regina d'Inghilterra | | | | | |
| 12. Uova e pancetta al tegame | | | | | |
| 13. Pallacanestro | | | | | |
| 14. Una corsa di mezzo miglio | | | | | |
| 15. L'italiano | | | | | |
| 16. Una canzone in italiano | | | | | |
| 17. Un turista straniero | | | | | |
| 18. Il francese | | | | | |
| 19. Il tedesco | | | | | |
| 20. Strudel | | | | | |
| 21. Citroën | | | | | |
| 22. Gelato all'italiana | | | | | |
| 23. Fiat | | | | | |
| 24. Il football americano | | | | | |
| 25. La lingua straniera | | | | | |

IANUATEST II - «SECONDO TE, È VERO O FALSO CHE...?»

- | vero | falso | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | All'estero tutto funziona meglio che in Italia |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | L'Italia è il più bel paese d'Europa |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | I francesi sono antipatici e presuntuosi |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Noi italiani mangiamo meglio degli stranieri |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gli inglesi sono più sportivi di noi |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gli stranieri sono più ospitali e gentili |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Le città tedesche sono più sporche delle nostre |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | All'estero c'è più inquinamento |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gli italiani sono più simpatici e più allegri degli stranieri |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gli italiani sono più furbi degli stranieri |

IANUATEST III - «COSA NE PENSI?»

Segna con una croce la tua opinione.

1. *Tu sei nato in Italia*

- | | | |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ne sei molto contento | <input type="checkbox"/> America | <input type="checkbox"/> Germania |
| <input type="checkbox"/> Preferiresti essere nato in | <input type="checkbox"/> Inghilterra | <input type="checkbox"/> Cina |
| | <input type="checkbox"/> Francia | <input type="checkbox"/> _____ |
- È un fatto casuale, non vale la pena di pensarci su
 Ti vergogni d'essere nato in Italia

2. *Ti viene offerta la possibilità di andare ospite di una famiglia che abita nel paese straniero di cui studi la lingua*

- Accetti subito
 Rifiuti perché non ti senti sicuro
 Accetti, purché ci sia la tua insegnante
 Lasci che ci vada un altro per vedere come se la cava

3. *Tu vedi uno straniero che non riesce a trovare la strada*

- Fai finta di niente e resti a guardare come se la cava
 Te ne vai per paura che ti parli in lingua straniera
 Ti fai avanti per aiutarlo in qualche modo
 Lo aiuti solo se te lo chiede

4. *Supponi di avere un fratello maggiore, che si fidanza con una ragazza straniera*

- Ha fatto un bel colpo: ne sei orgoglioso
- Ha fatto male: meglio una ragazza delle nostre parti
- Ti è indifferente: fatti tuoi
- Adesso vuoi vedere come se la cava con la lingua

5. *Sei all'estero: ti offrono un cibo che non conosci*

- Chiedi gentilmente che ti portino una bistecca
- Lo assaggi, per vedere che gusto ha
- Accetti per buona educazione
- Guardi il piatto e, con una scusa, lo rifili ad un altro

6. *Come pensi che ci giudichino gli stranieri quando vengono in Italia?*

- Superiori a loro
- Inferiori a loro
- Non si può giudicare
- Diversi da loro, ma non per questo inferiori o superiori a loro

7. *Come giudichi gli stranieri che tu incontri in Italia?*

- Simpatici, anche se diversi da noi
- Strambi
- Portano in Italia tanti soldi
- Dovrebbero starsene a casa loro

8. *Quando senti uno straniero che parla italiano con errori o con un accento particolare*

- Ti viene da ridere
- Cerchi di capire cosa vuol dire
- Tu gli dici una parolaccia e gli chiedi di ripetere
- Resti indifferente: sono fatti suoi

9. *Se vedi un italiano che prende in giro uno straniero*

- Lo stai a guardare pensando che è furbo
- Intervieni e lo fai smettere
- Ti vergogni e te ne vai
- Sono fatti loro!

I questionari possono essere riusati a distanza di tempo per controllare se sia vero che l'apprendimento di una lingua-civiltà straniera incide positivamente sul superamento degli stereotipi e conduce a una percezione migliore dei rapporti tra la propria lingua e cultura e le altre.

11.3 Valutazione dello sviluppo cognitivo

L'incontro con altri modi di organizzare le strutture logiche nel discorso e di categorizzare la realtà è illuminante e può sviluppare le modalità generali del pensiero. Già il semplice rendersi conto che in italiano *legno*, *legna* *legname* e *bosco* appartengono ad aree semantiche diverse, che in inglese confluiscono in quella di WOOD e in francese in quella di BOIS, può suscitare riflessioni sui rapporti tra il reale e il modo in cui le varie lingue lo analizzano. Osservazioni analoghe si

possono fare per *giocare* e *suonare* (in inglese, PLAY; in francese, JOUER; in tedesco, SPIELEN), mentre l'opposto avviene per i verbi inglesi SAY e TELL che confluiscono nell'italiano *dire*.

Ma l'analisi contrastiva non si esaurisce al livello lessicale: sul piano sintattico, ad esempio, notiamo l'uso dell'impersonale italiano là dove l'inglese usa la forma passiva:

Non si ha notizia di vittime

No casualties are reported

e sul piano sociolinguistico abbiamo, tra le altre, le differenze tra il “dare del tu/del Lei” in italiano e il “chiamare col nome di battesimo/col titolo e cognome” in inglese, ove le distinzioni non sono né simmetriche né equivalenti.

11.3.1 Aspetti dello sviluppo cognitivo

Senza bisogno di spiegazioni astratte, ma solo imparando a comunicare in un'altra lingua, il fanciullo⁽⁸⁾ scopre anzitutto che esistono parole diverse che rinviano allo stesso denotato, come *domenica* in italiano e *dimanche* in francese. In seguito può scoprire anche l'arbitrarietà di alcune categorie grammaticali come il *genere*: “LE dimanche” è ‘maschile’; e si è già detto del tedesco, lingua in cui il sole è ‘femminile’ (“DIE Sonne”), la luna è ‘maschile’ (“DER Mond”) mentre la donna, la ragazza e la signorina sono ‘neutre’ (“DAS Weib, DAS Mädchen, DAS Fräulein”). Ciò gli farà comprendere che non è vero, se non sul piano del metalinguaggio grammaticale, che IL *vizio* sia maschile o LA *virtù* sia femminile.

Il duplice legame tra sviluppo cognitivo e apprendimento linguistico (che è molto più complesso di quanto appaia da questi brevi cenni) comporta la ricerca costante di delicati equilibri tra ciò che la mente del fanciullo è in grado di accogliere e ciò che l'insegnante propone affinché essa si apra allo sviluppo di nuove capacità e di strategie cognitive più evolute. L'*adulthood* (la “fuga in avanti” che presuppone negli allievi comportamenti superiori alla loro età) e l'*infantilismo* (il restare ancorati ai modi di pensare e agire tipici delle prime fasi dello sviluppo) sono segni uguali e contrari della stessa incompetenza pedagogico-didattica.

11.3.2 Le fasi dello sviluppo cognitivo e le verifiche mediante prove in lingua straniera

Abbiamo già ricordato le definizioni parziali del fenomeno linguistico, con le corrispondenti implicazioni glottodidattiche, date nei programmi di Lingua Italiana nella Scuola

⁸⁾ Sviluppiamo queste considerazioni soprattutto con riferimento all'introduzione della lingua straniera nella Scuola Elementare, dato che gli aspetti cognitivi sono tanto più rilevanti quanto più giovane è lo scolaro.

Elementare. Per quanto riguarda più da vicino lo sviluppo cognitivo essi affermano, tra l'altro, che “la lingua [...] sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali [...]; è il veicolo attraverso cui si esprime in modo più articolato l'esperienza razionale [...]”.

In questa sede intendiamo esaminare se la lingua straniera contribuisca allo sviluppo delle capacità di “simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, quantificazione, generalizzazione, astrazione, istituzione di relazioni (temporali, spaziali, causali, ecc.)” e a “portare ad un livello di consapevolezza e di espressione le esperienze personali”, per poi individuare le prove che ne consentano la verifica.

Partiamo da un esempio:

Esempio 58 (In) “Abbina le parole nelle due colonne e disponile in ordine decrescente (dal più al meno):”

much	always
nothing	often
all	never
little	sometimes
something	seldom

Così si verifica non solo la capacità di ricostruire correttamente le due serie, ma anche quella di cogliere le corrispondenze *tutto-sempre*, *molto-spesso*, *qualcosa-talvolta*, *poco-raramente* e *nulla-mai*; tali corrispondenze sono alla base di trasformazioni come:

Non mi regala nulla a Natale →
Non mi fa mai regali a Natale

Il compito dell'insegnante è di norma quello di verificare che lo studente non si fermi alle *forme* delle parole o delle frasi ma recuperi sempre il *significato*; vi sono casi in cui per sviluppare la distinzione tra i due livelli possono servire quesiti come:

Esempio 59 (Td) “I nomi dei giorni sono in ordine?”

Dienstag
Donnerstag
Freitag
Mittwoch
Montag
Samstag
Sonntag

Risposta: Sì, alfabetico...

Esempio 60 (In)

Say five consecutive days without mentioning Monday and Friday

Risposta: *The day before yesterday, yesterday, today, tomorrow and the day after tomorrow.*

Molte prove possono basarsi sulla tecnica dell'inclusione:⁹⁾ si parte da un insieme caotico da riordinare secondo criteri indicati nella prova stessa o da determinare da parte dell'esaminato.

Esempio 61 (In) “Raggruppa opportunamente le seguenti parole:”

afternoon, evening, four, his, morning, my, our, six, ten

E' molto facile, anche per principianti, riconoscere i tre possessivi, i tre numerali e le tre parti del giorno; aumentando il numero degli elementi da raggruppare e diminuendo le differenziazioni la prova può essere resa molto difficile.¹⁰⁾

Una variante è la ricerca dell'intruso:

Esempio 62 (In) “Cerchia la parola che non c'entra con le altre e spiega perché:”

mother, brother, sister, midwife

Risposte possibili:

midwife perché non è un nome di parentela

brother perché non è femminile

Si noti che le motivazioni delle risposte rinviano a due piani diversi: quello semantico e quello grammaticale.

Ci si può chiedere a questo punto quali abilità di categorizzazione, seriazione, ecc. abbiano davvero bisogno di prove in lingua straniera e non possano essere sviluppate nella lingua materna; la risposta è “probabilmente nessuna”, ma molti dati, come abbiamo osservato, emergono quando un'altra lingua funge da catalizzatore e favorisce la scoperta, per confronto e contrasto, dei meccanismi linguistici. Molti giochi di parole, attività di inclusione, ecc. in lingua materna possono apparire elementari e puerili agli studenti (pre)adolescenti o adulti. Invece sono utili per prendere coscienza di meccanismi logici assunti implicitamente e al tempo stesso pretendono un uso intelligente della lingua straniera in situazioni di *problem-solving*.

Come per la civiltà e la comprensione interculturale, anche per lo sviluppo cognitivo le verifiche verranno condotte congiuntamente al controllo degli altri aspetti dell'apprendimento linguistico. L'impiego, tra gli altri, di item che mettono in evidenza eventuali disfunzioni nei processi logici serve per diagnosi accurate e puntuali. Non servono giudizi generici e approssimativi come “non sa ragionare” o “non ha capacità di sintesi” ma precise indicazioni sui

⁹⁾ Cfr. P.E. BALBONI, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, cit., p. 159.

¹⁰⁾ Una versione computerizzata che mette in gioco cinque quartetti di vocaboli inglesi è descritta in G. PORCELLI, *Computer e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988, pp. 116-118.

meccanismi logici carenti, sui quali gli insegnanti più direttamente coinvolti devono agire con interventi mirati.

11.4 Il LT assistito dal computer

Il computer è in grado di gestire efficientemente ogni tipo di prova oggettiva, in cui, come abbiamo visto, la risposta corretta è esattamente predeterminata, ovvero in cui a ciascuna delle possibili risposte viene attribuito un determinato punteggio. A questa categoria appartengono i tipi di prove oggettive elencati al § 6.1.1.⁽¹¹⁾

Un problema tecnico non irrilevante concerne l'eventualità che la risposta errata derivi non da misconoscenza ma da errori materiali di digitazione da tastiera, da distrazione o altro. A questo si può ovviare permettendo all'allievo di controllare e eventualmente correggere il proprio input prima che esso sia verificato dal programma. Il programma chiede "Confermi? s/n"; la pressione del tasto S fa procedere, quella del tasto N annulla l'input precedente e ne attende un altro. Il ritmo di esecuzione della prova viene rallentato ma questa procedura è indispensabile se l'input è complesso (parole o intere frasi) e se si vuole ridurre drasticamente l'incidenza di sbagli accidentali.

La somministrazione computerizzata di un test offre molteplici vantaggi per ciò che riguarda:

- la possibilità di un feedback immediato;
- il calcolo e l'analisi dei punteggi;
- l'analisi dei quesiti;
- la tenuta di un registro delle prestazioni degli allievi.

11.4.1 Interattività e feedback immediato

Lo studente che sostiene una prova computerizzata può avere, al termine della stessa, tutte le informazioni sul punteggio conseguito, sul giudizio globale associato a tale punteggio, sugli errori commessi e sulle risposte che invece avrebbe dovuto dare. Questo è tecnicamente possibile ma ciò non vuol dire né che sia sempre didatticamente opportuno (si pensi a certi momenti di valutazione sommativa) né che tutti i programmi di LT assistito dal computer⁽¹²⁾ offrano

¹¹⁾ Riprendiamo le note che seguono da G. PORCELLI, *Computer e glottodidattica*, cit., p. 88 e segg.

¹²⁾ Nel seguito, useremo la sigla CBLT per *Computer-Based Language Testing*. Cfr. J.C. ALDERSON (a cura di), *Innovation in Language Testing: Can the Micro-Computer Help?*, Special Report No. 1, *Language Testing Update*, s.d. (ma 1988).

effettivamente tali opzioni. Purtroppo solo raramente la competenza docimologico-glottodidattica e quella informatica si associano per produrre software di buon livello.

La somministrazione automatizzata dei test è un fattore importante nell'istruzione a distanza⁽¹³⁾ e nella gestione di certe prove di (pre)selezione a cui accedono un gran numero di candidati; il CBLT ha comunque un notevole potenziale anche nelle comuni situazioni scolastiche, un potenziale che potrà esplicarsi quando l'attuale "piano informatica" del Ministero della Pubblica Istruzione si sarà esteso ben al di là dei limiti odierni.⁽¹⁴⁾

11.4.2 Calcolo ed elaborazione dei punteggi

Poiché il testing oggettivo implica processi rigidi e meccanici, se ne desume che l'operazione può essere gestita da un computer. Oltre al calcolo del punteggio "grezzo" il computer può gestire tutte le operazioni di *elaborazione* dei punteggi di cui si dirà al § 13.2: la conversione dei dati grezzi in scale diverse; il confronto del punteggio grezzo con vari parametri; il calcolo delle misure di tendenza centrale, di dispersione, ecc.; la redazione di classifiche o graduatorie; il calcolo dei centili, se appropriato; il calcolo delle correlazioni tra serie di punteggi.

Si può quindi chiedere al computer di compiere operazioni elementari ma noiose (come l'elencazione dei soggetti non più in ordine alfabetico ma in sequenza dal migliore al peggiore in base all'esito del test) e analisi che presuppongono il possesso di precise conoscenze in materia di statistica metodologica. Queste ultime sono indispensabili se il testing si inquadra in una sperimentazione da cui si vogliono trarre dati quantitativi da interpretare con sufficienti garanzie di correttezza e attendibilità. Il ricorso all'elaboratore, in questi casi, consente di ottenere non solo i tabulati dei dati, delle graduatorie, ecc., ma anche i grafici, che traducono i valori più significativi in diagrammi di facile e immediata leggibilità.

I limiti connaturati alle prove oggettive non vengono superati con l'uso del computer: tendono anzi a divenire ancor più rigidi e restrittivi. La distinzione tra *verifica* e *valutazione* è sempre essenziale per non confondere il momento della raccolta e elaborazione dei dati con il

¹³⁾ Ne fanno fede le esperienze della Open University inglese, la prima istituzione a portare su vasta scala l'istruzione a distanza, seguita da numerose altre iniziative. In Italia abbiamo il Consorzio per l'Università a Distanza (CUD); per una sintesi si veda B. VERTECCHI (a cura di), *Thesaurus dell'istruzione a distanza*, Rende, Tecnodid, 1991, che offre anche alcune interessanti definizioni (v. voci *controllo [iniziale, intermedio, finale]* e *valutazione*).

¹⁴⁾ Dal mese di febbraio 1992 opera la commissione istituita dal Ministero della Pubblica Istruzione per l'estensione del "piano informatica" alle lingue straniere.

momento dell'interpretazione di essi alla luce degli obiettivi didattici generali e specifici, della storia personale di ciascun allievo, ecc.

11.4.3 Analisi dei punteggi e dei quesiti

Come già accennato, questi argomenti saranno affrontati dettagliatamente nella terza parte del volume. Qui ci basta anticipare che i risultati delle analisi dei quesiti indicano le modificazioni da apportare al test; questi interventi sono molto più agevoli sui test computerizzati che non su quelli convenzionali. Non sempre, tuttavia, questa facilità di redigere versioni diverse di un test è un vantaggio: se se ne abusa, viene meno quella stabilità dell'oggetto che è un requisito essenziale se si vuol giungere a un test pienamente validato e collaudato. Sotto il profilo tecnico, ogni piccola variazione conduce a un test *nuovo*, che come tale deve iniziare daccapo la procedura di validazione.

Tanto rigore è indispensabile per i test usati nelle sperimentazioni, nelle certificazioni e in altri impieghi altamente formalizzati; nell'uso dei test in classe, a integrazione, complemento e supporto delle prove di altro tipo, l'insegnante troverà molto utile la flessibilità offertagli dal computer e la facilità con cui può eliminare quesiti poco validi, sostituirli con altri, modificare l'ordine degli *item* per rispettare la gradualità della prova (dal facile al difficile), e così via.

11.4.4 Registrazione delle prestazioni degli allievi

L'archiviazione degli esiti delle prove (in forma sintetica, limitata ai soli punteggi finali, o analitica) è prevista da molti "pacchetti" di testing scolastico¹⁵⁾ ed è realizzabile, almeno in linea di principio, in tutte le applicazioni di CBLT. Vi sono all'estero scuole in cui i "registri elettronici" hanno già affiancato e in parte sostituito quelli tradizionali; in Italia si potrà giungere a ciò se e quando saranno stati risolti, tra gli altri, i problemi giuridici connessi con l'obbligo delle registrazioni su carta. Al di là degli aspetti legali, sul piano didattico sarà certamente utile avere un archivio elettronico degli esiti dei test, dal quale attingere i dati su cui basare le valutazioni, le decisioni sulle attività di recupero, e così via.

E' spesso inopportuno che dall'archivio giungano allo studente messaggi demotivanti perché indici di una memoria a cui nulla sfugge:

- > 29.2.1992: punteggio 76/100
- > Prova già svolta il 16.1.1992 con punti 81/100

¹⁵⁾ Si veda L. ORTOLANI, O. CEPELLI, *Valutazione scolastica con l'aiuto del computer*, Milano, Jackson, 1986.

tradotto in chiaro, il messaggio dice “hai peggiorato!”; inoltre, l’insegnante qualche volta dimentica, il computer no...

Perciò si deciderà se e in quale forma il programma di testing dovrà offrire all’allievo un responso al termine della prova facendo molta attenzione agli aspetti psicoaffettivi e motivazionali. Si può scegliere se limitarsi a un asettico “Fine della prova” senza alcuna indicazione sull’esito, oppure se fornire una serie più o meno estesa di dati. Ciò dipenderà anche in misura notevole dalla funzione globale del test, ossia dall’essere un test “di ingresso”, “di progresso”, “di padronanza”, e così via.

11.4.5 Dalle verifiche alla valutazione nel CBLT

Non si intende qui affrontare di nuovo nel suo complesso la problematica del LT in rapporto alla valutazione dell’allievo. Vengono riassunti solo i tre punti fondamentali riguardanti l’uso del computer nel controllo delle competenze:

- a)** il computer agevola la somministrazione di test in quanto può gestire automaticamente le analisi statistiche e la tenuta dei registri. I dati così raccolti possono essere utilizzati per migliorare la qualità tecnica delle prove di verifica e per una più corretta lettura e interpretazione dei risultati. Se i tempi di esecuzione della prova sono predeterminati, ovvero fanno parte dei dati da rilevare, anche le operazioni di cronometrando possono essere automatizzate e individualizzate.
- b)** La varietà di tecniche e procedure, presente negli esercizi, giochi didattici, ecc. gestiti dal computer, è riproponibile anche in fase di testing. Le prove computerizzate si articolano solitamente in batterie di *subtest* impiegando, singolarmente o in varie combinazioni, le tecniche di controllo già ricordate, in perfetta analogia con la varietà di stili e formati dei test convenzionali. L’uso dell’elaboratore di per sé non interferisce con la ricerca della massima validità del test, ossia della sua capacità di verificare l’apprendimento linguistico in coerenza con una corretta impostazione metodologica.
- c)** La computerizzazione dei test non solleva l’insegnante dai suoi compiti di educatore e di valutatore. Il dato “oggettivo”, sia pure sottoposto alla più sofisticata delle elaborazioni, non costituisce mai, di per sé, un definitivo elemento di giudizio perché resta sempre il sostanziale, ineliminabile salto qualitativo tra la verifica e la valutazione.

Dei tre punti evidenziati, quest’ultimo è senz’altro il più qualificante. Il fatto che le operazioni siano gestite automaticamente da un computer, anziché manualmente, non aggiunge

nulla al valore sostanziale dei risultati ottenuti. In sintesi, chi pensasse al computer come strumento al quale un insegnante può delegare, almeno in parte, le proprie responsabilità, dimostrerebbe di possedere una visione distorta della natura di questo sussidio didattico.

PARTE III

TESTING E SPERIMENTAZIONE

CAP. 12

LA VALIDAZIONE DELLE PROVE OGGETTIVE

12.1 Metodologia della ricerca in glottodidattica

L'insegnante che percepisce la propria attività come avvolta nel grigiore di una routine didattica ripetitiva, uguale a se stessa anno dopo anno, ha due vie d'uscita. La prima è la riscoperta di un dato fondamentale che evidentemente è andato perduto: e cioè che la materia è, forse, la stessa⁽¹⁾ ma coloro a cui viene insegnata sono sempre diversi. L'attenzione verso le persone degli studenti e la tensione educativa verso la loro formazione (non limitata quindi all'istruzione in senso stretto) conducono inevitabilmente a un rinnovamento continuo della didattica, all'accettazione di nuove sfide educative e alla ricerca di mezzi idonei di volta in volta a far fronte alle esigenze sempre mutevoli che ogni allievo manifesta. Il grigiore è in chi guarda alle cose: ai registri e agli altri strumenti della burocrazia, ai capitoli del libro e ai fogli dei compiti; per chi vive il fare scuola come incontro di personalità non c'è un minuto uguale all'altro, e la ricchezza dei rapporti interpersonali si manifesta in tutta la sua poliedricità e nel suo costante rinnovarsi.

C'è chi cerca una seconda via d'uscita negli interventi sull'impianto didattico, ossia nello "sperimentare" l'adozione di nuovi moduli operativi e nuovi materiali, l'impiego di sussidi più o meno sofisticati, la promozione di iniziative di natura interculturale (scambi scolastici, gemellaggi), ecc. I vantaggi immediati si collocano sia sul versante dell'insegnante che introducendo linfa nuova nel suo operare giunge a una migliore autopercezione della propria professionalità, sia riguardo agli studenti per i quali la consapevolezza di essere protagonisti di qualcosa di inconsueto è fonte di motivazione allo studio.⁽²⁾

12.1.1 Esperienze e sperimentazioni

A questa *innovazione* didattica viene spesso attribuita impropriamente la qualifica di *sperimentazione*. La dizione è impropria perché una sperimentazione è veramente tale se:

1) Sottolineiamo il *forse* perché anche questa affermazione è discutibile: non passa settimana senza che le pubblicazioni di linguistica e di glottodidattica offrano nuovi arricchimenti alla conoscenza delle lingue e dell'educazione linguistica.

2) Sappiamo dagli studi di psicologia sociale che anche la mera illusione di essere oggetto di particolari attenzioni porta a una maggiore produttività. Cfr. il 'classico' V. PACKARD, *The Hidden Persuaders*, Harmondsworth, Penguin, 1957, cap. 18.

- a) conduce alla *scoperta* e alla *verifica* di dati *nuovi*; l'insegnante che 'sperimenta' l'uso del *video* in educazione linguistica probabilmente ripete esperienze ampiamente documentate nella letteratura professionale, anche se nuove per lui;⁽³⁾
- b) esiste un'*ipotesi scientifica* che indica puntualmente quali obiettivi vengono perseguiti, quali variabili sono poste sotto controllo, con quali modalità operative si procede, e come si verifica se e in quale misura gli obiettivi sono stati raggiunti;
- c) si dispone di *strumenti di verifica validati*.

Per questi motivi, per la maggior parte delle innovazioni è più corretto parlare di *esperienze* che di *sperimentazioni*, riservando quest'ultimo termine alle indagini scolastiche che seguono rigorosi metodi di ricerca. Con questo non si intende sminuire il valore delle iniziative rivolte a modificare e aggiornare la didassi, ma solo riservare le denominazioni di *ricerca* e *sperimentazione* alle innovazioni il cui impianto è tale da condurre a risultati affidabili, chiaramente leggibili e comunicabili a altri. In virtù del punto (c) il LT è un aspetto essenziale della ricerca glottodidattica - un fatto già ripetutamente richiamato.

12.1.2 La ricerca-azione e il **Mastery Learning**

Su questa impostazione rigorosamente sperimentale del 'far ricerca' si sono innestate posizioni meno vincolate a modelli deterministici. La *ricerca-azione* è una modalità di ricerca educativa nella quale chi conduce le osservazioni è al tempo stesso partecipe e protagonista dell'intervento didattico, di cui tiene un "diario di bordo" organizzato in modo da registrare tutti i dati pertinenti, rilevati secondo procedure attentamente predeterminate nel quadro delle indagini in cui la ricerca-azione si inserisce. Se le *griglie* predisposte sono precise e accurate, le osservazioni sui modi e sugli esiti dell'intervento didattico possono fornire dati sufficientemente attendibili. Una ricerca-azione non è condotta isolatamente da un insegnante ma si inquadra in un progetto coordinato, di solito sotto la guida di un esperto.

"Il *Mastery Learning* è una filosofia dell'insegnamento secondo la quale, in condizioni didattiche adeguate, praticamente tutti gli studenti possono imparare, e imparare bene, la maggior parte di ciò che viene loro insegnato."⁽⁴⁾ Ne accenniamo qui perché un punto centrale dell'"apprendimento per la padronanza" è che la curva a campana di Gauss può rappresentare sia il

³⁾ L'aggiornamento e la documentazione sono carenze frequenti nelle nostre scuole.

⁴⁾ J.H BLOCK, L.W. ANDERSON, *Mastery Learning in classe*, Torino, Loescher, 1975, p. 9.

distribuirsi delle attitudini per una materia, sia il profitto ottenuto in quella materia se agli scolari è stata impartita un'istruzione uniforme; ma tale modello non può e non deve rappresentare i risultati ottenuti in condizioni di istruzione differenziata, ossia quando agli studenti meno dotati viene consentito di disporre di più tempo e di aiuti adeguati per apprendere.⁽⁵⁾ Riprenderemo questo punto per chiarirlo, dopo che avremo analizzato la curva di Gauss e le sue implicazioni in psicomètria (e quindi, indirettamente, in glottodidattica).

12.1.3 La distribuzione normale delle frequenze

Intendiamo per *frequenza* il numero di volte in cui un certo dato ricorre all'interno dell'insieme dei dati considerati; se un punteggio in un test (poniamo, 71 su 100) è stato conseguito da 15 esaminati, o se in una popolazione vi sono 213.456 persone alte cm. 188, allora 15 e 213.456 sono le *frequenze* dei rispettivi dati (71 e 188).

Se osserviamo una popolazione abbastanza numerosa, notiamo che la maggior parte delle persone ha una statura che si suol indicare come “media” o “normale”. Questa “media statura” può variare entro limiti anche considerevoli e comprende circa due terzi dei soggetti; gli altri, che ci colpiscono perché sensibilmente alti o bassi, si dividono equamente tra un 15% di soggetti più alti del normale e un 15% più bassi.⁽⁶⁾ Vi sono infine frange percentualmente esigue (pari o inferiori all'1%) di persone che si allontanano così tanto dalla statura normale che la nostra lingua ha coniato per loro i termini di *giganti* e *nani*.⁽⁷⁾

Se poniamo sull'asse orizzontale di un sistema cartesiano (*ascissa*, o “asse delle x ”) i valori relativi alle stature e sull'asse verticale (*ordinata*, o “asse delle y ”) le rispettive frequenze, vediamo delinearci una curva a campana: vicina allo zero in corrispondenza delle stature bassissime, poi gradatamente più alta man mano che ci si avvicina ai valori centrali, e quindi di nuovo sempre più bassa per tornare quasi a zero in corrispondenza dei valori più alti della scala.

Una *distribuzione delle frequenze* analoga si riscontra nell'analisi di altri dati *antropometrici* (circonferenza toracica, peso corporeo, ecc.) e - quel che ci interessa più da vicino -

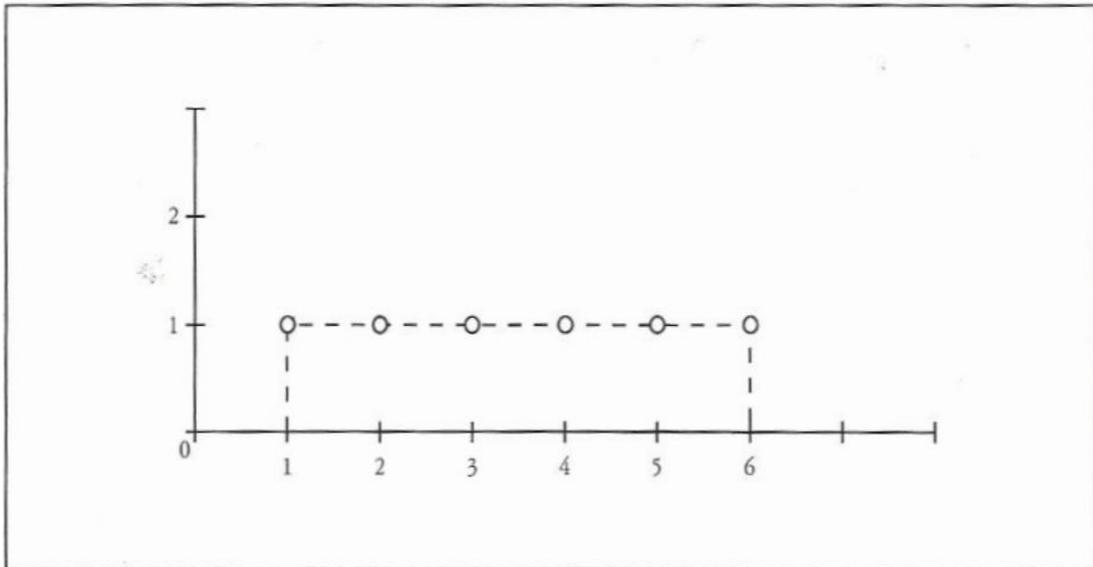
⁵⁾ Ibidem, p. 12; vedi B.S. BLOOM, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando, 1979 [1976].

⁶⁾ Per il momento forniamo dati abbondantemente arrotondati perché ci interessano non le cifre esatte ma il discorso più ampio a cui esse rinviano.

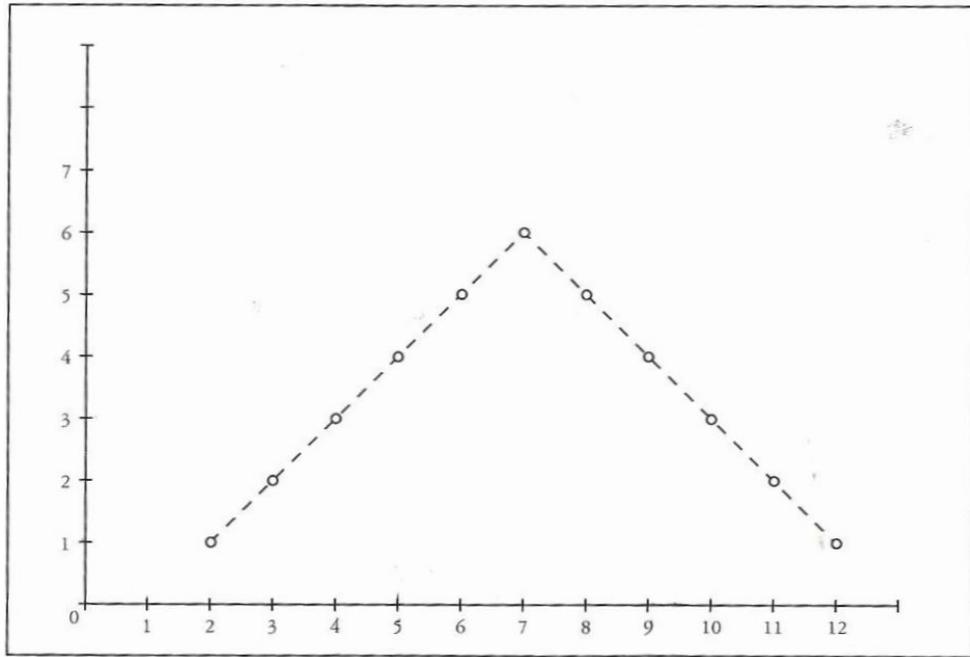
⁷⁾ In base alla legge statistica dei *grandi numeri* ciò vale se il numero di soggetti osservati è sufficientemente alto; inoltre il campione deve essere omogeneo e rappresentativo dell'intera popolazione: non possiamo prendere in considerazione adulti e bambini assieme, o limitare le rilevazioni, ad esempio, ai giocatori di pallacanestro e pallavolo.

psicometrici come i quozienti di intelligenza, gli indici attitudinali, ecc. E' bene tuttavia ricordare che il modello gaussiano trova riscontri in altri campi e per altre serie di dati più "oggettivi", legati a serie matematiche rilevabili nel calcolo delle probabilità. Gli esiti del lancio dei dadi ne sono un esempio.

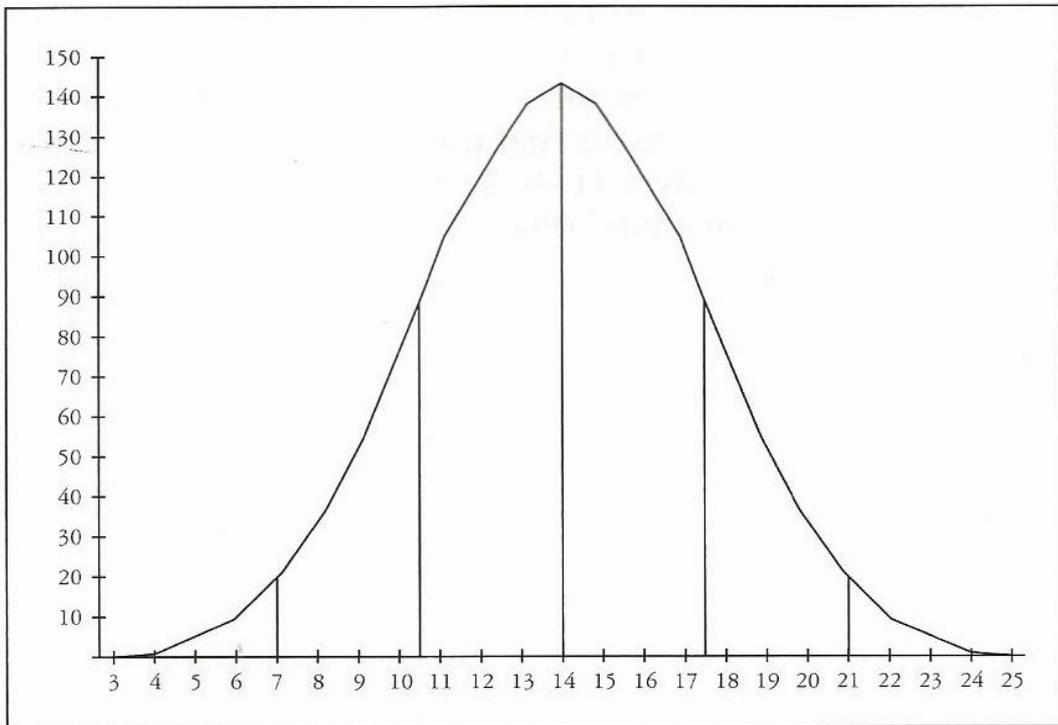
Se abbiamo un dado perfetto, non truccato, ognuno dei punti da 1 a 6 ha uguale probabilità di "uscire"; in un diagramma, avremo un rettangolo:



Già con due dadi la situazione cambia, perché i punteggi di 2 e 12 hanno una sola possibilità ciascuno (1+1 e 6+6) e quindi ognuno ha una sola probabilità (su 36) di "uscire"; il 3 ne ha due (2+1 e 1+2, e analogamente l'11: 6+5 e 5+6), e così via fino al punteggio centrale, il 7, che si può formare in sei modi diversi (1+6, 2+5, 3+4, 4+3, 5+2, 6+1). Ne risulta un diagramma "a piramide":



Con tre dadi, la distribuzione delle frequenze delle combinazioni possibili (per ottenere i punteggi da 3 a 18) comincia già ad assumere la forma a campana, che è ancor più visibile se si ricorre ai dati riferiti al lancio di quattro dadi:



Aumentando il numero dei dadi, e quindi con dati più “fini”, il *poligono delle frequenze* diviene sempre più segmentato e vicino alla curva teorica della distribuzione normale.⁽⁸⁾

C'è un'altra applicazione interessante di cui vale la pena di occuparsi: quella relativa all'*errore di misurazione*. Il problema della misurazione affascina (e, al tempo stesso, angustia) da sempre gli scienziati. Nelle discipline in cui i dati quantitativi assumono un'importanza primaria, l'imprecisione o l'inadeguatezza degli strumenti di misura costituiscono una difficoltà cruciale. Ricordiamo, a titolo d'esempio, quanto era complicato misurare l'altitudine di un luogo rispetto al livello del mare; facilmente si ottenevano dati discordanti usando tecniche diverse, o anche soltanto recandosi sul luogo con altimetri diversi.⁽⁹⁾ Un'esperienza più alla portata di tutti si può fare chiedendo a ciascuno scolaro di una classe di annotare con precisione (se possibile, fino ai secondi) l'ora indicata dal proprio orologio in un determinato istante, oppure di misurare la lunghezza dell'aula.

Raccogliendo, ordinando e analizzando le diverse misurazioni si osserva che esse tendono a distribuirsi attorno al valore medio (che possiamo assumere come presumibilmente esatto) secondo un andamento che è a sua volta rappresentato da una gaussiana: molte misure addensate attorno al valore centrale, e sempre meno man mano che se ne allontanano.

12.1.4 Gauss: pro e contro

Abbiamo così individuato due buoni motivi per affrontare l'analisi della distribuzione normale delle frequenze rappresentata dalla curva di Gauss: essa costituisce uno strumento utile per interpretare i punteggi grezzi di molti test e per capire quale grado di attendibilità abbiano come possibili strumenti di misurazione. E' impossibile leggere correttamente i dati numerici presentati a sostegno delle ricerche sperimentali senza un minimo di familiarità con concetti basilari come quelli di *deviazione standard*, *centile*, *media*, *mediana*, *moda*, *errore standard*, ecc., di cui ci occuperemo in questo capitolo. A nostro avviso questi motivi restano validi anche in presenza delle ragioni che sconsigliano il ricorso al modello gaussiano o lo fanno ritenere inadeguato.

⁸⁾ La funzione che genera la curva di Gauss è stata calcolata sulla base di progressioni matematiche di questo tipo. La curva è teorica perché nel lancio effettivo dei dadi possiamo avere scostamenti fra le frequenze attese e quelle osservate; essa comunque costituisce un *modello matematico* adeguato per la descrizione globale di questi fenomeni e, come abbiamo accennato, essa rappresenta accuratamente altri fenomeni di cui si occupano le “scienze umane.”

⁹⁾ Usiamo il passato perché le conquiste tecnologiche più recenti fanno sì che il problema sia in buona parte superato.

La prima ragione è stata affrontata nel cap. V in cui all'”approccio normale” è stato contrapposto un “approccio criteriale.” Il calcolo della *deviazione standard* e dei *centili* ci fa comprendere meglio il significato dei punteggi, ma restando all'interno di una graduatoria; il dato, in altre parole, è interpretato senza tener conto di quel che esso può significare in termini di competenza comunicativa utile nell'interazione sociale, ma solo in rapporto agli esiti della prova stessa forniti dal gruppo a cui appartiene l'esaminato (e, nel caso di test *tarati*, dal campione su cui è stata effettuata la standardizzazione). Come si diceva al § 4.2.4, così si entra in un vicolo cieco.

La seconda ragione è che i parametri individuabili attraverso l'approccio basato sulla norma statistica hanno senso e valore solo nella presunzione che le graduatorie dei punteggi siano riconducibili a una distribuzione normale delle frequenze. Nel caso di un campione ristretto questo avviene in misura molto ridotta, tant'è vero che la stessa statistica metodologica prevede procedure nettamente differenziate a seconda che si abbia a che fare con piccoli o grandi numeri. Inoltre (e qui riprendiamo il cenno al *Mastery Learning*) resta comunque vero che un obiettivo-cardine della scuola è proprio quello di giungere a eliminare il segmento della campana di Gauss che si trova al di sotto del limite inferiore della norma. In altre parole, mentre la curva di Gauss è simmetrica rispetto all'asse centrale, il diagramma a cui si vuole giungere è programmaticamente sbilanciato verso i valori positivi.

Porre la questione in termini di scelta, pro o contro il modello gaussiano, significa creare una falsa dicotomia. Il modello rimane indispensabile come strumento interpretativo di ampi segmenti della realtà, anche scolastica; ma è altrettanto indispensabile evitare di assolutizzarlo e saperne cogliere i limiti nell'applicazione ai processi educativi.

12.2 Per una standardizzazione delle prove

La standardizzazione è la procedura di analisi di un test intesa a verificarne la validità e l'oggettività, e a condurre alla determinazione di parametri interpretativi riferiti a un campione adeguato. Sotto questo profilo le prove standardizzate si differenziano nettamente dalla quasi totalità delle prove scolastiche, normalmente somministrate *una tantum* (ne abbiamo accennato al § 3.3.2). La procedura si articola su 4 passi preliminari:

- 1) la determinazione puntuale dei parametri che consentono di operare le scelte necessarie: obiettivi del test, destinatari, vincoli operativi (disponibilità di tempo, di sussidi, ecc.);
- 2) la scelta dei contenuti di lingua-civiltà ai vari livelli;

3) la scelta del formato di ciascun subtest;

4) la redazione di un congruo numero di quesiti e l'assemblaggio della *forma sperimentale* del test, corredata di tutte le spiegazioni, le istruzioni e gli esempi necessari per la corretta somministrazione del test.

12.2.1 Pre-testing

Si procede quindi alla fase di *pre-testing* che comporta la somministrazione della forma sperimentale dei test al fine di ottenere dati utili all'analisi dei quesiti e dei punteggi (di cui diremo oltre). A questo fine occorre individuare un campione effettivamente rappresentativo della popolazione-bersaglio, costituito preferibilmente da soggetti sui quali sono disponibili dati attendibili e comparabili a quelli offerti dal test in questione.

Nella fase di pre-testing devono essere annotati sistematicamente tutti i dati degni di rilievo e soprattutto gli eventuali problemi insorti nella somministrazione - di qualsiasi tipo: dalla necessità di chiarire e integrare le istruzioni, al tempo necessario per raccogliere tutti i protocolli. E a proposito di tempo, nella fase di pre-testing si prende nota del ritmo di lavoro del campione, ad esempio chiedendo agli esaminati di contrassegnare il quesito a cui stanno rispondendo nel momento in cui viene chiesto loro di farlo, oppure annotando dopo quanto tempo dall'inizio la prova è stata completata dai tre quarti dei presenti, e così via.

Il passo successivo consiste nell'analisi dei quesiti, nella eliminazione di quelli inefficaci, e nell'assemblaggio del nuovo test. La procedura di validazione riprende da capo con questa nuova forma sperimentale. Quando si giunge a somministrare un test che risulta efficiente sia per la qualità dei quesiti che per l'affidabilità dei risultati, la forma sperimentale diventa la forma finale da utilizzare con i destinatari della sperimentazione, e i dati dell'ultima somministrazione preliminare vengono assunti come parametri di raffronto.

12.2.2 Somministrazione della forma finale

La sola osservazione da fare a proposito della somministrazione della forma finale è che deve aver luogo esattamente come previsto da chi ha redatto il test; in caso contrario i risultati non sono comparabili con quelli ottenuti con altri gruppi di esaminati e non sono interpretabili sulla scorta dei dati (medie, deviazioni, centili, ecc.) ottenuti dal campione. Il servirsi in modo non

ortodosso di test validati (disponibili in commercio e/o pubblicati in particolari repertori)⁽¹⁰⁾ equivale al voler prendere delle misure con un metro a nastro fatto di fettuccia elastica: i dati ricavati sono molto approssimativi. Gli adattamenti di qualsiasi tipo sono perciò esclusi in situazioni rigorosamente sperimentali.

12.3 L'analisi dei quesiti

Per verificare se e come abbia “funzionato” un *item* di un test (ad esempio, un quesito a scelta multipla) occorre analizzare tutte le risposte date a quel quesito. Questa operazione può segnalarci, ad esempio, che quello che noi ritenevamo essere un quesito a scelta quadrupla è in realtà a scelta tripla, perché uno dei *distrattori* non ha tratto in inganno nessuno, nemmeno tra gli esaminati che hanno conseguito i risultati peggiori. In altri casi l'analisi evidenzierà quesiti ambigui, mal costruiti o che ammettono più risposte.

L'analisi dei quesiti inizia perciò con la tabulazione analitica delle risposte, distinguendo tra quelle esatte e/o accettabili e quelle errate, sulla base di griglie che dipendono dal tipo di quesito. La scelta multipla è il caso più semplice perché basta contrassegnare l'alternativa che corrisponde alla risposta attesa e contare le risposte date a ciascuna alternativa:

A	B#	C	D	O
### /	### ## ///	//	###	///

Il segno # (o qualsiasi altro scelto convenzionalmente) ci indica che B è l'alternativa esatta, A C e D sono i distrattori e sotto O sono indicate le risposte omesse (queste si possono calcolare per differenza, ma la registrazione nel corso dello spoglio è più comoda e consente poi di verificare che il totale corrisponda al numero dei protocolli).

Con quesiti di completamento (ad esempio nell'ambito di una procedura *cloze*) ci serviremo di una tabella in cui la prima colonna riporta la risposta attesa o il rimpiazzo esatto; a essa si affiancano una o più colonne con le risposte accettabili (è bene evidenziarle con un contrassegno convenzionale) e poi le colonne con le risposte errate man mano riscontrate:

maglione	golf#	pullover#	felpa	camicetta	camicia
### ## /	### ///	///	### /	//	///

¹⁰⁾ Ad esempio, i test di inglese con lingua straniera riportati in E.H. BABIN, C.V. CORDES & H.H. NICHOLS, *TOEFL*, New York, ARCO, 1987 in preparazione al *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) su cui si basano molti esami per l'ammissione di stranieri alle università statunitensi e canadesi.

La computerizzazione delle procedure di analisi risparmia la fatica e la noia dello spoglio manuale e fa diminuire i margini di errore.

12.3.1 L'indice di facilità

L'indice di facilità (IF) corrisponde alla percentuale delle risposte esatte sul totale delle risposte attese: se a un quesito rispondono esattamente 17 esaminati su 25 avremo:

$$IF = 17 : 25 \times 100 = 68$$

La facilità in senso tecnico è un dato meramente quantitativo e prescinde dalle aspettative dell'esaminatore rispetto alla elementarità, banalità, complessità, "profondità" o astrusità di un quesito. Sotto il profilo docimologico, è facile il quesito a cui rispondono bene in molti (il 75% o più) e è difficile quello che ottiene poche risposte corrette (fino al 25%): il decidere se il livello di facilità/difficoltà dipenda dai contenuti, dal formato, o da che altro è un'operazione importante ma da tenere distinta dal calcolo dell'indice.

E' esperienza comune, di ogni insegnante, che una prova molto difficile mette in evidenza i pochi scolari veramente bravi e relega tutti gli altri nei giudizi di insufficienza più o meno grave; per converso, un compito facilissimo rivela i soggetti con gravi problemi (di profitto, di apprendimento, di ansia da test, o altro) e ottiene giudizi ampiamente positivi per tutti gli altri. Si intuisce allora che le prove e i quesiti migliori sono quelli di media difficoltà, che tendono a un indice di facilità del 50% (IF = 50). Si parla di "media difficoltà" per IF maggiore di 25 e minore di 75 ($25 < IF < 75$).

Il calcolo degli IF consente di riordinare i quesiti di un test o subtest dal più facile al più difficile sulla base di dati oggettivi e non solo sulla scorta delle intuizioni di chi redige la prova. Tale riordino è sempre opportuno ogni volta che non vi siano altri motivi che impongano una diversa sequenza dei quesiti: ad esempio, per rispettare un filo logico che lega le domande l'una all'altra oppure al testo a cui si riferiscono.

12.3.2 L'indice di discriminazione

Il quesito ideale è quello che, collocandosi a metà della graduatoria dei valori in campo, registra solo risposte corrette da parte dei migliori e solo risposte errate da parte dei peggiori.⁽¹¹⁾

¹¹⁾ Per *migliori/peggiori* si intendono i soggetti che *rispetto a una data prova* offrono le prestazioni più/meno corrette; da quest'uso tecnico è assente ogni giudizio valutativo, soprattutto morale, sulla persona dell'esaminato. Il solo presupposto è che i protocolli di una prova siano riordinati in base al punteggio conseguito, dal più alto al più basso.

L'attitudine di un quesito a operare in tale direzione si chiama *discriminazione*; l'indice relativo (ID) si calcola mediante procedimenti diversi a seconda del numero dei soggetti esaminati.

Il metodo più comunemente impiegato quando si opera su grandi numeri è quello proposto da Flanagan,⁽¹²⁾ che prevede l'utilizzo dei protocolli migliori (M) in misura pari al 27% del totale, e dei peggiori (P) pure nella misura del 27%, accantonando i protocolli centrali (46%) . Si calcolano per i gruppi M e P le percentuali delle risposte esatte e per mezzo di una tabella apposita si determina l'ID. Oggi il ricorso a repertori statistici e tabelle è stato quasi del tutto abbandonato a favore dell'impiego di programmi computerizzati per le analisi statistiche.⁽¹³⁾

Per meglio comprendere il concetto di discriminazione, indipendentemente dalle procedure di calcolo, presentiamo una procedura semplice ma efficace quando i protocolli da analizzare sono pochi

1. dividere i protocolli in due gruppi (50% dei migliori e 50% dei peggiori punteggi); se i protocolli sono in numero dispari si accantona quello centrale;
2. per ogni quesito, indicare quante volte è stata prescelta ciascuna alternativa dai migliori e quante volte dai peggiori;
3. contrassegnare con un segno convenzionale l'alternativa corrispondente alla risposta esatta;
4. sommare le risposte esatte dei migliori e dei peggiori, per il calcolo dell'IF;
5. analizzare l'andamento delle risposte esatte ed errate in rapporto ai due gruppi.

Esamineremo una serie di casi possibili, supponendo di disporre di trenta protocolli relativi ad un test a scelta tripla.

Quesito n. X	A	B	C°
15 migliori	3	2	10
15 peggiori	7	6	2
TOTALI	10	8	12

Il contrassegno ° indica che la risposta esatta è la C. Rispetto ad essa, i migliori hanno risposto assai meglio dei peggiori; il contrario avviene nei confronti delle altre due alternative. Il quesito appare pertanto valido in quanto a selettività. Poiché il totale delle risposte esatte è 12, avremo

$$IF = 12 / 30 \times 100 = 40$$

¹²⁾ Per queste procedure e quelle di cui ci occuperemo nel prossimo capitolo una fonte importante è costituita da M. GATTULLO, *Didattica e Docimologia*, Roma, Armando, 1971 (2^a ediz.), con un'ampissima bibliografia a cui rinviamo. V. anche M. GATTULLO, L. GIOVANNINI (a cura di) *Misurare e valutare l'apprendimento nella Scuola Media*, Milano, ed. Scol. Mondadori, 1989. Alle procedure statistiche è dedicato il cap. 11 di R. TITONE, *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, cit.

¹³⁾ Di alcuni di essi, come il notissimo *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, esistono versioni per personal computer.

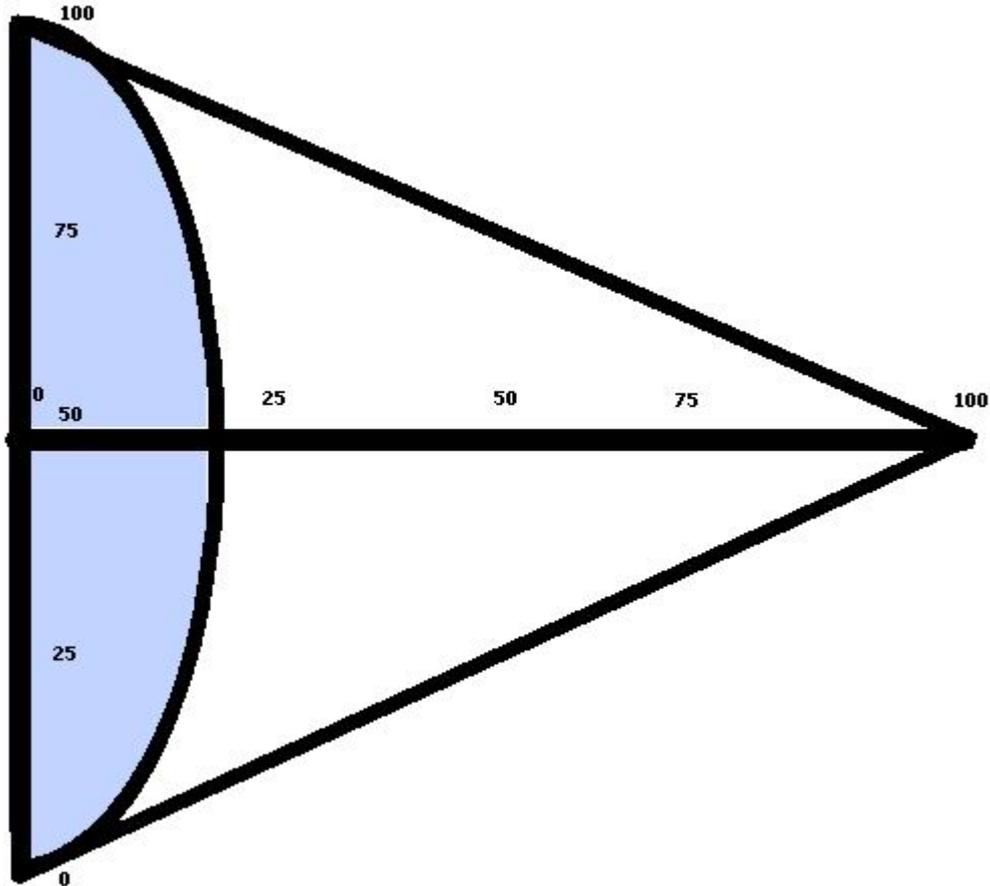
Quesito n. Y	A°	B	C
15 migliori	6	2	7
15 peggiori	4	9	2
TOTALI	10	11	9

Analizzando i risultati, si rileva un andamento corretto nei riguardi dell'alternativa A (risposta esatta) e B (errata). L'alternativa C presenta invece l'andamento tipico delle risposte esatte (i migliori l'hanno scelta più dei peggiori); anzi, in tal senso appare più valida dell'alternativa A. Con ogni probabilità il quesito è formulato in maniera ambigua, oppure ammette due soluzioni: esso deve essere scartato ovvero riveduto e corretto. In questo caso, ovviamente, non ha senso calcolare l'IF.

Quesito n. Z	A	B°	C
15 migliori	4	11	0
15 peggiori	8	7	0
TOTALI	12	18	0

L'analisi delle risposte ci rivela un quesito che solo apparentemente è a scelta tripla, mentre in realtà solo due sono le alternative effettivamente operanti. Il fatto che nessuno (nemmeno tra i peggiori) abbia scelto C come risposta, indica che l'alternativa offerta è palesemente errata, inverosimile o assurda. Anche in questo caso il quesito deve essere eliminato o migliorato.

Il seguente diagramma consente di visualizzare per ogni quesito le relazioni tra facilità e discriminazione:



Il quesito ottimale è quello che si colloca all'estrema destra del diagramma ($IF = 50$ e $ID = 100$). Sono invece da eliminare i quesiti con un ID negativo, che si collocherebbero fuori diagramma a sinistra della linea verticale, e quelli con un ID insufficiente in rapporto all'IF, che nel diagramma si pongono nel segmento circolare azzurro.

CAP. 13

L'INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI

13.1 Analisi e interpretazione dei punteggi

Il conteggio delle risposte esatte e/o la somma dei punti totalizzati a seconda delle scelte operate⁽¹⁾ ci forniscono il *punteggio grezzo* conseguito da ogni esaminato. Dall'insieme dei punteggi e dalla conseguente graduatoria si possono ricavare le misure di tendenza centrale e gli indici di cui ci occuperemo tra breve. Prima però notiamo che ciascun punteggio grezzo può essere assunto così com'è, oppure corretto secondo particolari criteri. La correzione più usata si applica ai quesiti a scelta multipla e, tenendo conto della possibilità di dare risposte esatte lavorando a caso, penalizza le risposte errate.

L'effetto del "tirare a indovinare" o *guessing* non deve essere né sopravvalutato né sottostimato. Se rispondere correttamente a dodici o tredici quesiti a scelta tripla fosse semplice, i vincitori dei concorsi a pronostici (totocalcio, totip, enalotto) sarebbero molto più numerosi; al contrario, la probabilità di totalizzare 13 pronostici esatti scegliendo a caso è di una su 1.594.323, e già con 21 domande a scelta binaria si supera abbondantemente tale cifra.⁽²⁾

D'altra parte sempre l'esperienza comune ci dice che se abbiamo giocato una schedina compilando a caso due colonne, molto facilmente indoviniamo otto o nove risultati - circa un terzo dei 24 o 26 complessivi; peraltro questo esito non è indice di alcuna nostra competenza in fatto di calcio, ippica o gioco del lotto (se per quest'ultimo si può parlare di competenza). Allo stesso modo, circa metà delle risposte a quesiti a scelta binaria possono essere attribuite al caso; lo stesso vale per il 33,3% delle risposte nelle scelte triple, il 25% nelle quadruple e il 20% nelle quintuple.

13.1.1 La correzione del punteggio

Il problema del *guessing* è stato affrontato al § 6.2.3; la formula della correzione è la seguente:

$$P_c = E - \frac{S}{A - 1}$$

¹⁾ Ci riferiamo a quelle prove in cui a ciascuna risposta alternativa prevista per ciascun quesito è collegato un punteggio: ad esempio, $a = 5$, $b = 3$, $c = 0$, $d = 1$.

²⁾ La ventunesima potenza di 2 è 2.097.152; con 50 quesiti del tipo vero/falso si giunge a un numero di 16 cifre, cioè superiore al milione di miliardi.

Il punteggio corretto P_c si ottiene sottraendo, dal numero delle risposte esatte E , il numero delle risposte sbagliate S diviso per il numero delle alternative A meno una. Supponiamo di applicare la formula a un soggetto che in un test costituito da 100 quesiti a scelta quadrupla ha dato 25 risposte esatte e 75 sbagliate:

$$P_c = 25 - 75:(4-1) = 25 - 75:3 = 25 - 25 = 0$$

infatti, per quanto già osservato, 25 risposte su cento in una prova a scelta quadrupla equivalgono alla prestazione casuale. Chi avesse dato solo le 25 risposte esatte, omettendo le altre, avrebbe un P_c di 25, basso ma non nullo.

Diamo altri due esempi a confronto, ipotizzando questa volta un test a scelta quintupla:

Soggetto A: 45 risposte esatte, 30 errate, 5 omesse

Soggetto B: 41 risposte esatte, 5 errate, 34 omesse

$$P_c(A) = 45 - 30:4 = 45 - 7,5 = 37,5$$

$$P_c(B) = 41 - 5:4 = 41 - 1,25 = 39,75$$

Il soggetto B riceve, con la formula di correzione, un punteggio più alto di A pur avendo dato 4 risposte esatte in meno, in virtù di un numero molto minore di risposte errate. Senza la correzione, si userebbe come punteggio grezzo il numero delle risposte giuste, favorendo A rispetto a B.⁽³⁾

13.2 L'elaborazione dei punteggi

Le elaborazioni successive al calcolo del punteggio, grezzo o corretto, comprendono:

- a) la conversione dei dati in scale diverse (ad esempio, per esprimere in trentesimi un punteggio calcolato su una scala di 40 punti; per uniformare in centesimi i dati espressi in altre scale; ecc.);
- b) la redazione di classifiche o graduatorie desunte dai punteggi;
- c) il confronto dei punteggi con i parametri ottenuti mediante precedenti somministrazioni del test;
- d) il calcolo della media, della deviazione standard e di tutte le misure di tendenza centrale, dispersione, ecc., relative ai punteggi ottenuti;
- e) il calcolo dei centili, se il numero dei dati è sufficientemente ampio da offrire valori attendibili e significativi;⁽⁴⁾

³⁾ I motivi favorevoli e contrari ai modelli matematici che tengono conto del *guessing* sono discussi da L. F. BACHMAN, op. cit., al cap. 6 (*Reliability*).

⁴⁾ Tralasciamo, per brevità, ogni accenno a quartili, decili, ecc.

f) il calcolo di eventuali correlazioni tra la serie di punteggi ottenuta e altre serie ad essa comparabili (risultati di altri test somministrati agli stessi studenti; confronto con altri parametri già acquisiti, ecc.).

13.2.1 Conversione dei dati in scale diverse

Si tratta di operazioni elementari utili a uniformare i dati per meglio confrontarli e/o elaborarli ulteriormente. Riprendiamo in esame l'esempio della correzione; osservando i dati del problema e sommando per ciascun soggetto il numero delle risposte esatte, sbagliate e omesse, desumiamo che i punteggi (grezzi o corretti che siano) sono attribuiti sulla base di una scala di 80 punti. Si supponga ora di voler riportare i punteggi corretti su una scala di 100 punti, che fra tutte è la più agevole e quindi la più usata. Sapendo che il dato noto sta a 80 come il dato nuovo sta a 100 avremo:

$$A) 37,5 : 80 = x : 100$$

$$B) 39,75 : 80 = x : 100$$

e risolvendo le proporzioni (cioè moltiplicando il dato per 100 e dividendo il prodotto per 80) troviamo per A $x=46,875$ e per B $x=49,6875$.⁽⁵⁾

13.2.2 Graduatorie e classifiche

Ci occuperemo ora di un'altra operazione elementare, ma non per questo meno utile: la formazione di graduatorie di merito. Abbiamo già detto del riordino dei protocolli dal migliore al peggiore per il calcolo dell'indice di discriminazione. La stessa procedura serve per collocare i soggetti in un ordine che non è più quello alfabetico, non significativo dal punto di vista docimologico, ma che già rivela di per sé i rapporti all'interno della classe.

Il semplice confronto delle graduatorie può poi dirci chi ha migliorato e chi ha peggiorato la propria posizione rispetto agli altri, offrendo quindi un primo dato per la valutazione dinamica degli allievi. Ricorrendo poi ad apposite tabelle, da una graduatoria si può ricavare la distribuzione degli scolari in gruppi (o "fasce di livello") sulla base di percentuali prefissate.⁽⁶⁾ Sulle graduatorie, infine, si basa un procedimento di calcolo degli indici di correlazione di cui diremo in seguito.

⁵⁾ Poiché il rapporto tra 100 e 80 è equivalente a $10/8$, $5/4$ e $1,25$, il calcolo effettivo è ancora più semplice di quanto appaia dalla proporzione: $x = n \cdot 1,25$.

⁶⁾ M. GATTULLO, *op. cit.*, p. 543.

13.2.3 Punteggi e parametri

Una terza operazione molto semplice è quella che consiste nel confrontare i punteggi, ottenuti mediante la somministrazione di un test standardizzato, con alcuni dati interpretativi offerti da chi ha tarato il test su un campione. Dei raffronti con i dati più sofisticati ci occuperemo nelle sezioni che seguono. Vari produttori di test offrono tuttavia anche scale approssimative in cui a gruppi di punteggi corrispondono giudizi espressi mediante una serie di aggettivi, da “ottimo” a “pessimo”.

Rispetto alle interpretazioni basate sulle graduatorie, che presumono una distribuzione abbastanza vicina a quella normale, quelle basate sui punteggi tengono conto del fatto che *in un certo gruppo* anche il soggetto migliore può aver raggiunto un risultato mediocre, o che il soggetto peggiore può essere su livelli prossimi alla sufficienza, e così via. Le graduatorie in quanto tali ci dicono chi è primo, chi è secondo (e così via fino all'ultimo), se vi sono casi di pari merito, ecc. Non ci dicono invece quale *distanza* vi sia tra una posizione e l'altra, un dato che - come ogni appassionato sportivo ben sa quando esamina le classifiche dei campionati - può avere un'importanza determinante nella lettura della graduatoria.

13.3 L'interpretazione del punteggio

Come già accennato, i dati ottenuti mediante la somministrazione dei test (così come quelli forniti da misurazioni di vario tipo) tendono a convergere verso i valori centrali della scala. Per interpretare i dati quindi dobbiamo conoscere le *misure di tendenza centrale: media, mediana e moda*, nonché il tasso di dispersione rispetto ai valori centrali - ossia ci occorre sapere se il “ventaglio” sia più o meno aperto.

13.3.1 Tendenza centrale e varianza

Tutti sappiamo che cos'è la media aritmetica (MA): è il valore ottenuto dividendo la somma dei punteggi per il numero dei punteggi stessi: $MA = \Sigma x / N$ (ove Σ è il simbolo della *sommatoria*, x sta per ciascun punteggio e N è il numero dei punteggi stessi).(7)

Se calcoliamo le differenze tra i singoli dati e la media, e sommiamo algebricamente tali *scostamenti*, il risultato è zero:

siano i dati: 6 8 15 19

7) Abbiamo scelto questa forma di notazione semplificata perché da un lato il ricorso alle formule faciliterà, nel seguito, la definizione di alcune procedure, e dall'altro vogliamo evitare l'uso di una notazione scientifica più complessa, che potrebbe risultare inaccessibile da parte di chi è privo di competenze specifiche.

ricaviamo: $\Sigma x = 48$; $MA = 48/4 = 12$

gli scostamenti sono : $6-12 = -6$
 $8-12 = -4$
 $15-12 = 3$
 $19-12 = 7$

e $-6-4+3+7 = 0$

Questo spiega perché avremo bisogno di introdurre un procedimento diverso per calcolare un indice di *varianza* che ci dica se i dati sono raggruppati vicino alla media o tendono a distribuirsi su una gamma più estesa. Ma spiega soprattutto perché il *fare le medie*, di cui abbiamo detto al cap. 2, comporti una perdita di informazioni: lo scolaro i cui voti si mantengono vicini a un certo livello ha un rendimento molto più costante di un altro che alterna voti alti e bassi, ma le medie possono risultare identiche. E la media tra un 5 nello scritto e un 7 nell'orale è un sei... in che cosa? La risposta che viene data di fatto è che "ovviamente è un 6 in lingua straniera" perché così vuole la prassi.

E' sintomatico che le reazioni più immediate nei confronti dei procedimenti statistici riguardino proprio la perdita di informazioni collegata al calcolo delle medie: "Se tu hai due Rolls-Royce e io nessuna, statisticamente ne abbiamo una per ciascuno." D'altra parte, la media dei punteggi conseguiti in un test ci dà un'indicazione generale sul suo grado complessivo di difficoltà, così come il dato sul reddito medio pro-capite degli abitanti di uno stato ci fa capire, orientativamente, il tenore di vita e il livello di sviluppo di quella popolazione.

La *mediana* è il valore dell'elemento centrale in una serie ordinata; se ho venticinque punteggi ordinati dal migliore al peggiore, la mediana è data dal tredicesimo punteggio, che è superato dai primi dodici e a sua volta supera gli altri dodici. Vi sono procedimenti che consentono di calcolare la mediana quando i dati sono di numero pari, quando il dato centrale è compreso tra altri a pari merito, o quando, come avviene normalmente con numeri elevati di dati, i punteggi sono raggruppati secondo intervalli scelti opportunamente (ad esempio 0-4,99 5-9,99 ... 95-100).

Per questi calcoli rinviamo ai testi già citati:⁽⁸⁾ qui ci preme soffermarci sui concetti e sulle loro implicazioni. In una distribuzione normale delle frequenze, media e mediana coincidono, perché il valore medio divide esattamente a metà la popolazione; la curva di Gauss è simmetrica. Con serie di dati reali raramente si ha una coincidenza perfetta tra mediana e media e la

⁸⁾ M. GATTULLO, *op. cit.*; M. GATTULLO & L. GIOVANNINI, *op. cit.*; R. TITONE, *La ricerca...*, cit.

collocazione di quest'ultima rispetto alla mediana ci dice in quale direzione è sbilanciata la distribuzione. Ci spieghiamo con un esempio basato su due serie di dati:

a) 25 23 21 19 17 ($\Sigma = 105$)

b) 24 22 21 18 15 ($\Sigma = 100$)

mentre in (a) media e mediana coincidono nel valore 21 (la serie è evidentemente simmetrica), in (b) la mediana rimane invariata, 21, perché è sensibile solo al numero dei dati, mentre la media, 20, è inferiore perché risente della presenza di valori bassi sensibilmente più lontani dal valore mediano di quanto non lo siano i valori alti.

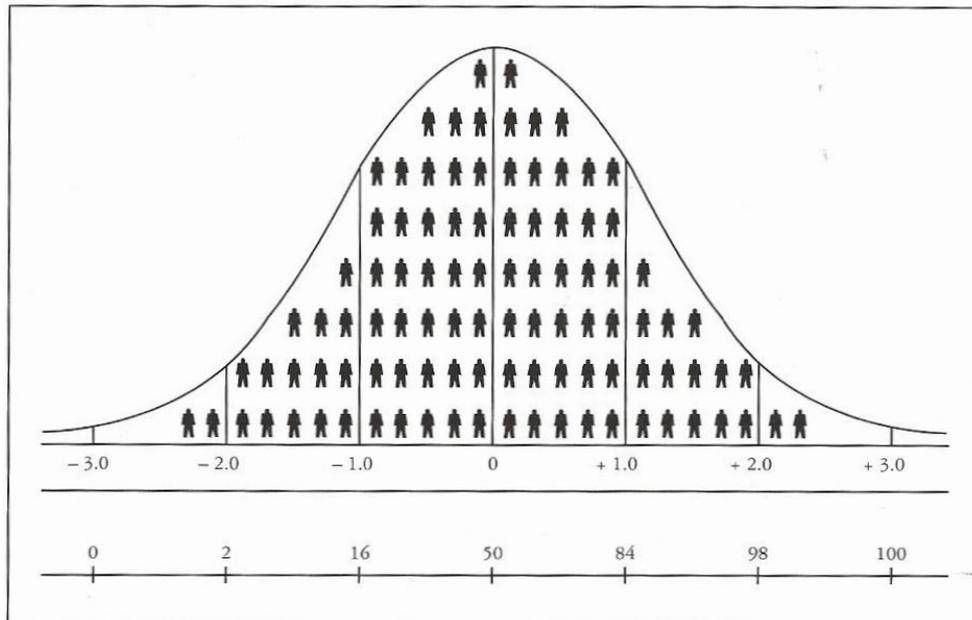
La *moda* è il valore che ha la frequenza massima; se il punteggio 67 è stato conseguito da un numero di soggetti che è superiore al numero di soggetti che hanno conseguito ogni altro singolo punteggio, diremo che 67 è la moda per quella serie di dati. In una distribuzione normale delle frequenze, media, mediana e moda coincidono, perché il valore medio e mediano è anche quello con la frequenza massima; la curva di Gauss ha la sua sommità nel punto centrale.

Analizzando serie di punteggi reali non è raro imbattersi in distribuzioni *bimodali*, nelle quali i dati tendono a raccogliersi attorno a due valori più frequenti degli altri; graficamente avremo non una campana più o meno equilibrata, ma qualcosa di simile alle gobbe di un cammello. Di norma è importante capire i motivi di tale distribuzione bimodale, che può essere dovuta a una particolare articolazione dei subtest o ad altri fattori, non sempre facilmente individuabili. Altrettanto interessante è l'osservazione sulla collocazione della moda o delle mode rispetto alla media e alla mediana.

13.3.2 Dal punteggio al centile

Osserviamo la figura seguente:⁽⁹⁾

⁹⁾ R. LADO, *Language Testing*, cit. p. 307.



La linea verticale centrale corrisponde al valore della media;⁽¹⁰⁾ le due linee verticali a fianco di quella centrale congiungono i punti in cui la curva cambia direzione (da concava verso l'alto a convessa e poi ancora concava) e che si chiamano *punti di flesso* con i valori corrispondenti sull'asse orizzontale. Nell'area centrale compresa tra queste due linee si trovano 68 soggetti, 34 per ciascun lato della media - quelli che, come già detto, vengono considerati come appartenenti alla *norma statistica*.

Appare evidente l'importanza di conoscere per ciascuna popolazione o per ciascun campione sufficientemente esteso il valore che corrisponde alla distanza tra la media e una delle due linee verticali - valore che, come osserviamo, viene riportato esternamente due volte in entrambe le direzioni per individuare altri punti significativi e delimitare altri segmenti della popolazione. Dipenderà anche da questo valore la forma della campana, alta e slanciata se è basso (indice di un addensarsi attorno al valore medio), bassa e larga se è alto, a indicare una forte dispersione verso i valori estremi. A tale valore è stato dato il nome di *deviazione standard*; i simboli usati per indicarlo sono la lettera sigma minuscola (σ) o, per un campione, s , ma noi useremo le iniziali DS.

Riportando i valori su una scala di 100 punti, avremo i seguenti dati:

+3 DS 99,865
+2 DS 97,72
+1 DS 84,13
MA 50

¹⁰⁾ E, come abbiamo appena visto, anche della mediana e della moda, ma d'ora in poi lasceremo sottintesa questa precisazione.

-1 DS 15,87
-2 DS 2,28
-3 DS 0,135

il che significa che il soggetto il cui punteggio corrisponde esattamente alla media avrà un *centile* di 50, mentre quello il cui punteggio corrisponde a +1 DS avrà un centile di 84,13 - ossia, nell'ipotesi che la distribuzione sia normale o si avvicini abbastanza alla curva teorica, questo soggetto in un campione teorico di 100 ne supera altri 84 ed è a sua volta superato da 16.⁽¹¹⁾ Se in un test abbiamo MA = 67 e DS = 15, al punteggio 67 corrisponderà il centile 50, al punteggio 52 (dato da 67 - 15, ossia -1 DS) corrisponderà il centile 16, e così via. Vedremo poi come si possano trovare i centili corrispondenti ai valori intermedi e chiariremo ulteriormente questo discorso, qui appena accennato, dopo aver spiegato a che cosa corrisponde e come si calcola la DS.

In termini tecnici, la DS è la media quadratica degli scostamenti dalla media:

$$DS = \sqrt{\frac{\sum (x - M)^2}{N}}$$

ove M sta per MA

Analiticamente, la procedura è la seguente:

- a) calcolare la media aritmetica;
- b) sottrarre la media aritmetica da ciascun punteggio per ottenere gli scostamenti $(x - MA)$;
- c) elevare al quadrato gli scostamenti $(x - MA)^2$;
- d) sommare i quadrati degli scostamenti $\sum (x - MA)^2$;
- e) dividere la sommatoria per il numero dei punteggi N;
- f) estrarre la radice quadrata.

Ciò vale se tutti i punteggi ricorrono una sola volta (ossia tutte le frequenze sono uguali a 1); in caso contrario, tra i passi c e d della procedura si inserisce il passo

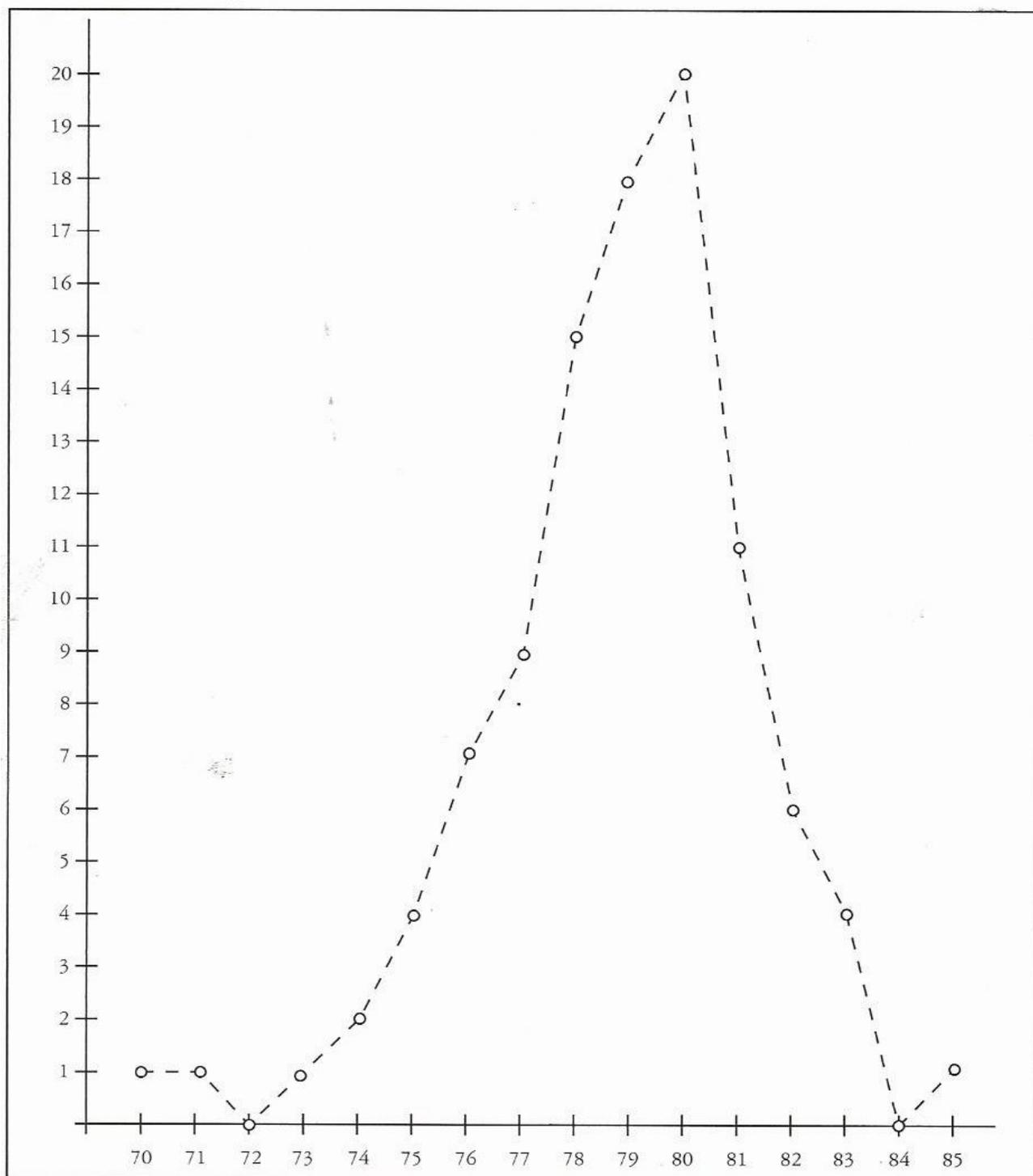
c') moltiplicare i quadrati degli scostamenti per le rispettive frequenze.

Esemplifichiamo ricorrendo a una tabella:

¹¹⁾ I dati sono arrotondati all'unità più vicina per semplificare il discorso.

x	f	fx	x-MA	(x - MA) ²	f(x - MA) ²	
85	1	85	6,21	38,56	38,56	
83	4	332	4,21	17,72	70,90	
82	6	492	3,21	10,30	61,82	
81	11	891	2,21	4,88	53,73	
80	20	1600	1,21	1,46	29,28	
79	18	1422	0,21	0,04	0,79	
78	15	1170	-0,79	0,62	9,36	
77	9	693	-1,79	3,20	28,83	
76	7	532	-2,79	7,78	54,48	
75	4	300	-3,79	14,36	57,46	
74	2	148	-4,79	22,94	45,89	
73	1	73	-5,79	33,52	33,52	
71	1	71	-7,79	60,68	60,68	
70	1	70	-8,79	77,26	77,26	
$\Sigma(f)=N=100$		$\Sigma(fx)=7879$	MA=78,79	$\Sigma f(x - MA)^2 = 622,56$		

La prima colonna (x) riporta i punteggi conseguiti dagli studenti; essi sono compresi nella gamma tra 70 e 85 ma nessuno ha ottenuto 84 o 72 punti. Nella seconda sono indicate le frequenze (f) relative a ciascun punteggio; la loro somma, $\Sigma(f)$, corrispondente al totale dei soggetti che hanno eseguito il test, è 100, e questo quindi è il valore di N. Il poligono delle frequenze, ossia il grafico basato sui valori delle prime due colonne è il seguente:



Nella terza colonna della tabella abbiamo i valori che si ottengono moltiplicando riga per riga le prime due colonne, ossia i prodotti dei punteggi per le rispettive frequenze; la somma ($\Sigma(fx)=7879$, riportata sotto la terza colonna) è il punteggio totale conseguito dagli esaminati. Dividendolo per 100, si ottiene $MA = 78,79$.

La quarta colonna reca le differenze tra ogni punteggio e la media aritmetica: 6,21 nella prima riga è dato da $85-78,79$; -7,79 nella penultima risulta da $71-78,79$. Poiché nella colonna successiva questi numeri sono elevati al quadrato e quindi diventano tutti positivi (-3 moltiplicato

per se stesso dà 9, esattamente come 3²), i segni meno potrebbero essere tralasciati. Nella tabella sono indicati i quadrati arrotondati al centesimo, ma nel calcolo successivo sono state usate tutte e quattro le cifre decimali e questo spiega alcune apparenti incongruenze.⁽¹²⁾ L'ultima colonna è calcolata moltiplicando i quadrati degli scostamenti (quinta colonna) per le rispettive frequenze (seconda colonna) e, di nuovo, arrotondando i risultati a due cifre decimali. In calce alla colonna è riportata la somma dei prodotti, calcolata sui valori arrotondati. Inserendo questo dato nella formula

$$DS = \sqrt{\sum f(x - MA)^2 / N}$$

e sviluppando i calcoli abbiamo:

$$DS = \sqrt{622,56 : 100} = \sqrt{6,2256} = 2,4951152$$

che arrotonderemo a 2,50.

Questo vuol dire che abbiamo individuato i valori della media, MA=78,79, e della deviazione standard, DS=2,5. Riprendiamo la tabella già vista e completiamola con i dati relativi a questo test:

	centile	punteggio
+3	99,865	86,29
DS		
+2	97,72	83,79
DS		
+1	84,13	81,29
DS		
MA	50	78,79
-1	15,87	76,29
DS		
-2	2,28	73,79
DS		
-3	0,135	71,29
DS		

Come già detto, questi parametri presumono che la distribuzione sia normale e quindi vanno considerati come orientativi. Possiamo controllare alcuni parametri per avere un'idea della corrispondenza tra valori teorici e valori reali:

a) la media aritmetica, come visto, è 78,79; per la mediana, che non calcoliamo, osserviamo che se sommiamo le frequenze a partire dall'alto della seconda colonna (1 + 4 + 6...) troviamo che i punteggi centrali (il cinquantesimo e il cinquantunesimo) sono entrambi compresi fra i 18 che

¹²⁾ Ad esempio, 17,72 · 4 darebbe 70,88; il risultato esposto deriva dall'aver moltiplicato per 4 il numero 17,7241, ottenendo 70,8964, poi arrotondato a 70,90.

hanno conseguito 79 punti. La mediana è quindi leggermente più alta della media, che infatti risente di uno sbilanciamento della distribuzione;

b) se contiamo quanti soggetti sono compresi fra +1 DS e -1 DS (pari rispettivamente a 81,29 e 76,29 troviamo:

x	f
81	1
80	20
79	18
78	15
77	9
Tot.	<u>73</u>

ossia 5 in più dei 68 attesi.

Sempre orientativamente, e con le cautele di cui diremo tra poco, possiamo considerare eccezionalmente buono il soggetto che ha conseguito 85 punti (tra +2 e +3 DS), chiaramente positivi i 10 soggetti con 82-83 punti, e assolutamente preoccupante il soggetto che, con 70 punti, è al di sotto di -3 DS.⁽¹³⁾ Tuttavia ricordiamo che questo vale nell'ambito del gruppo considerato: è stato effettuato un raffronto interno, in cui necessariamente i valori estremi vengono considerati fuori norma; il confronto con dati desunti da somministrazioni del test a campioni più ampi e rappresentativi potrebbe offrirci indicazioni ben diverse: anche chi ha ottenuto “soltanto” 70 punti ha dato una buona prestazione se la MA generale è di 68,5.⁽¹⁴⁾

Per mezzo di un semplice calcolo e con il ricorso a un'apposita tabella⁽¹⁵⁾ è possibile calcolare il centile corrispondente a ciascun punteggio. Si calcola anzitutto il “punteggio z” che è dato dal rapporto tra lo scostamento dalla media e la deviazione standard: $z = (x - MA) / DS$. Applichiamo la formula ai punteggi 80 e 74 dell'esempio:

$$z = (80 - 78,79) / 2,5 = 1,21 / 2,5 = 0,484$$

$$z = (74 - 78,79) / 2,5 = -4,79 / 2,5 = -1,916$$

Consultando la tabella troviamo che a 0,50 (il valore ivi riportato più vicino a 0,484) corrisponde 19,15 che deve essere sommato a 50 perché lo scostamento è di segno positivo; si ottiene così il centile di 69,15 che colloca il soggetto al disopra della media e all'interno della norma (tra MA e +1

¹³⁾ Assumendo che il dato rappresenti correttamente le abilità e/o competenze del soggetto e non sia determinato da circostanze fortuite.

¹⁴⁾ Si noti che non abbiamo indicato su quale scala siano stati calcolati i punteggi analizzati: se in novantesimi, centesimi, centodecimi, ecc.; il dato non è assolutamente rilevante ai fini di questa analisi.

¹⁵⁾ M. GATTULLO, *op. cit.*, p. 549.

DS). Al punteggio 1,90 (approssimazione di 1,916) corrisponde 47,13 che deve essere sottratto a 50 dando il centile 2,87; il soggetto si colloca tra -1 e -2 DS e molto più vicino a quest'ultimo valore.

Il centile è una misura sensibile al fenomeno di cui si diceva al § 2.4, ossia al diverso valore degli incrementi (o decrementi) a seconda che ci si trovi al centro o ai margini della distribuzione. Aumentando di un punto da 80 a 81 il centile passa da 69,15 a 81,95; aumentando da 73 a 74 il centile passa da 1,07 a 2,87 - gli incrementi rispettivi sono 12,80 e 1,80. In effetti i soggetti che hanno ottenuto 81 punti sono 11, mentre quelli che ne hanno avuti 74 sono solo due. Il divario tra 11 e 12,8 (come quello tra 2 e 1,8) è ancora una volta dovuto al fatto che il calcolo del centile fa riferimento alla distribuzione teorica che non coincide con quella effettiva del campione.

13.3.3 Indici di correlazione

Abbiamo più volte richiamato la necessità di confrontare tra loro i punteggi ottenuti somministrando diversi test, o di confrontare i punteggi dei test con altre serie di dati che abbiamo motivo di ritenere affidabili e rappresentativi. Anche qui ci aiutano alcune procedure statistiche per il calcolo degli indici di *correlazione*.

Con questo termine intendiamo l'affinità tra due serie di dati ossia il grado di corrispondenza reciproca. L'indice di correlazione non ci spiega le cause delle omologie e difformità, che devono essere ricercate con mezzi interpretativi appropriati, non statistici. Un esame dell'andamento annuo delle vendite di gelati e delle morti per annegamento potrebbe evidenziare un'alta correlazione, ma sappiamo bene che ciò non significa che un fenomeno sia causa o effetto dell'altro e che dobbiamo prendere in considerazione una terza variabile, il caldo estivo.

Questo introduce una puntualizzazione sul concetto di *significatività* statistica; di molti dati statistici desunti da analisi sufficientemente elaborate viene indicato il grado di significatività, ad esempio "significativo per $p < 0,01$ ". Questo vuol dire che c'è una probabilità inferiore a uno su cento che quel dato dipenda soltanto dal caso. Due osservazioni:

a) un dato statisticamente significativo può essere del tutto irrilevante dal punto di vista concettuale. Se confrontiamo le percentuali di maschi e femmine iscritti alle Facoltà di Lingue e Letterature Straniere con le percentuali di maschi e femmine globalmente iscritti all'università riscontriamo una preponderanza femminile a Lingue che è fortemente significativa in termini statistici ma è scontata e priva di interesse perché il fenomeno è ampiamente noto;

b) anche il margine di incertezza accettabile dipende dalla natura dei dati analizzati; un 99% o più di probabile non-casualità è un livello ottimo per molte ricerche e sperimentazioni scolastiche; per l'affidabilità di una centrale nucleare o di impianti pericolosi si richiedono (speriamo...) margini di sicurezza molto superiori.

Tornando alla correlazione statistica, confronteremo due serie di dati, x e y , relativi a un gruppo di 30 soggetti; al posto dei nomi useremo le lettere dell'alfabeto, da A a DD. Anche qui le diverse scale su cui sono stati assegnati i punteggi sono irrilevanti:

Allievo	x	y	rx	ry
A)	56	35	1	1,5
B)	29	18	30	30
C)	50	31	6	13
D)	41	29	18,5	18,5
E)	55	35	2	1,5
F)	38	29	22,5	18,5
G)	41	30	18,5	16
H)	45	32	12	9,5
I)	46	34	10	4
J)	44	32	14,5	9,5
K)	47	31	9	13
L)	35	28	26,5	20,5
M)	48	34	8	4
N)	53	34	3	4
O)	50	32	6	9,5
P)	52	33	4	6,5
Q)	43	28	16	20,5
R)	40	27	20	22,5
S)	31	20	29	29
T)	35	22	26,5	26
U)	45	33	12	6,5
V)	33	21	28	27,5

W)	36	21	25	27,5
X)	38	25	22,5	24
Y)	50	32	6	9,5
Z)	39	24	21	25
AA)	44	30	14,5	16
BB)	37	27	24	22,5
CC)	45	30	12	16
DD)	42	31	17	13

L'osservazione diretta dei punteggi (colonne x e y) difficilmente ci dice qualcosa sulla correlazione tra le due serie; si tratta di punteggi su gamme diverse (le x tra 29 e 56, le y tra 18 e 35) disposti in nessun ordine che non sia quello alfabetico dei soggetti. Qualcosa di più si ricava dall'esame delle due colonne finali, nelle quali i punteggi sono sostituiti dalle posizioni di graduatoria (*ranks*) dei soggetti. Pur permanendo il (dis)ordine alfabetico, l'osservazione è facilitata dal fatto che entrambe le graduatorie sono comprese tra 1 e 30 e sono possibili confronti diretti, anche se parziali. Ad esempio: i soggetti B, D e S hanno la stessa posizione in entrambe le graduatorie; per A, E, T e V la differenza è solo di 0,5 (i mezzi punti sono determinati da un numero pari di soggetti *ex-aequo* in una certa posizione); vi sono però casi di differenze notevoli, come il soggetto C che è arretrato di 7 posti nella seconda prova rispetto alla prima, o i soggetti I e L, più indietro di 6 posti, o il soggetto U che ha guadagnato 5,5 posizioni (da dodicesimo a sesto/settimo a pari merito con P).

Anche se comincia a formarsi la percezione di una certa correlazione tra le due graduatorie, con però qualche dissimmetria, resta la difficoltà di quantificare il valore complessivo di questi raffronti isolati. Per questo ogni volta che occorra superare il giudizio impressionistico per decidere, ad esempio, se i risultati di un certo test collimano con altre valutazioni, dobbiamo calcolare gli indici di correlazione (IC). Questi sono compresi tra +1 quando le due serie corrispondono totalmente, e -1 quando sono una l'esatto inverso dell'altra. Un indice pari a zero, o prossimo a tale valore, significa che le due serie di dati appaiono indipendenti, senza nessun legame tra loro.

Presentiamo due metodi per il calcolo degli IC. Il primo si basa sulle differenze di posizione in graduatoria (il *rank difference method* di Spearman). Riprendiamo la tabella

precedente aggiungendo due colonne con le differenze di rango ($D = r_x - r_y$) e i rispettivi quadrati D^2 - per i motivi già visti omettiamo i segni negativi nella colonna D:

Allievo	x	y	r_x	r_y	D	D^2
A)	56	35	1	1,5	0,5	0,25
B)	29	18	30	30	0	0
C)	50	31	6	13	7	49
D)	41	29	18,5	18,5	0	0
E)	55	35	2	1,5	0,5	0,25
F)	38	29	22,5	18,5	4	16
G)	41	30	18,5	16	2,5	6,25
H)	45	32	12	9,5	2,5	6,25
I)	46	34	10	4	6	36
J)	44	32	14,5	9,5	5	25
K)	47	31	9	13	4	16
L)	35	28	26,5	20,5	6	36
M)	48	34	8	4	4	16
N)	53	34	3	4	1	1
O)	50	32	6	9,5	3,5	12,25
P)	52	33	4	6,5	2,5	6,25
Q)	43	28	16	20,5	4,5	20,25
R)	40	27	20	22,5	2,5	6,25
S)	31	20	29	29	0	0
T)	35	22	26,5	26	0,5	0,25
U)	45	33	12	6,5	5,5	30,25
V)	33	21	28	27,5	0,5	0,25
W)	36	21	25	27,5	2,5	6,25
X)	38	25	22,5	24	1,5	2,25

Y)	50	32	6	9,5	3,5	12,25
Z)	39	24	21	25	4	16
AA)	44	30	14,5	16	1,5	2,25
BB)	37	27	24	22,5	1,5	2,25
CC)	45	30	12	16	4	16
DD)	42	31	17	13	4	16

La formula di calcolo è

$$IC = 1 - \frac{6 \cdot \Sigma D^2}{N(N^2 - 1)}$$

e in questo caso dovremo inserire i seguenti dati: ΣD^2 (ossia la somma dei quadrati dell'ultima colonna) = 357 e $N = 30$:

$$\begin{aligned} IC &= 1 - \frac{6 \cdot 357}{30(30^2 - 1)} = 1 - \frac{2142}{30(900-1)} = \\ &= 1 - \frac{2142}{30 \cdot 899} = 1 - \frac{2142}{26970} = \\ &= 1 - 0,0794215 = 0,9205784 \end{aligned}$$

che approssimeremo a 0,92 e che indica una correlazione molto alta.

Come già abbiamo avuto modo di osservare, tenendo conto solo delle posizioni in graduatoria vanno perdute alcune informazioni relative ai “distacchi”, cioè alla differenza di punteggio tra primo e secondo, secondo e terzo, ecc., differenza che può essere esigua o notevole. La procedura per il calcolo dell'IC basato sui punteggi (la *product-moment correlation* di Pearson) è un po' più laboriosa ma sostanzialmente altrettanto semplice. Ci occorrono, oltre ai punteggi, i loro quadrati (x^2 e y^2) e i loro prodotti, che come al solito disporremo in una tabella:

Allievo	x	y	x^2	y^2	xy
A)	56	35	3136	1225	1960
B)	29	18	841	324	522
C)	50	31	2500	961	1550
D)	41	29	1681	841	1189
E)	55	35	3025	1225	1925

F)	38	29	1444	841	1102
G)	41	30	1681	900	1230
H)	45	32	2025	1024	1440
I)	46	34	2116	1156	1564
J)	44	32	1936	1024	1408
K)	47	31	2209	961	1457
L)	35	28	1225	784	980
M)	48	34	2304	1156	1632
N)	53	34	2809	1156	1802
O)	50	32	2500	1024	1600
P)	52	33	2704	1089	1716
Q)	43	28	1849	784	1204
R)	40	27	1600	729	1080
S)	31	20	961	400	620
T)	35	22	1225	484	770
U)	45	33	2025	1089	1485
V)	33	21	1089	441	693
W)	36	21	1296	441	756
X)	38	25	1444	625	950
Y)	50	32	2500	1024	1600
Z)	39	24	1521	576	936
AA)	44	30	1936	900	1320
BB)	37	27	1369	729	999
CC)	45	30	2025	900	1350
DD)	42	31	1764	961	1302

$$\Sigma x=1288 \quad \Sigma y=868 \quad \Sigma x^2=56740 \quad \Sigma y^2=25774 \quad \Sigma xy=38142$$

Ai piedi di tutte le colonne abbiamo riportato le sommatorie che ci serviranno da inserire nella seguente formula:

$$IC = \frac{N \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2][N \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Nel nostro caso avremo:

- a) il numero degli allievi: $N = 30$;
 - b) la sommatoria dei punteggi del primo test: $\sum x = 1288$;
 - c) la sommatoria dei punteggi del secondo test: $\sum y = 868$;
 - d) la sommatoria dei quadrati dei punteggi del primo test: $\sum x^2 = 56740$;
 - e) la sommatoria dei quadrati dei punteggi del secondo test: $\sum y^2 = 25774$;
 - f) la sommatoria dei prodotti ottenuti moltiplicando ciascun punteggio x con il corrispondente punteggio y : $\sum xy = 38142$;
- ci serviranno inoltre:
- g) il quadrato della sommatoria delle x : $(\sum x)^2$
 - h) il quadrato della sommatoria delle y : $(\sum y)^2$

Inserendo i dati nella formula otteniamo:

$$\begin{aligned}
 IC &= \frac{30 \cdot 38142 - 1288 \cdot 868}{\sqrt{(30 \cdot 56740 - 1288^2)(30 \cdot 25774 - 868^2)}} = \\
 &= \frac{1144260 - 1117984}{\sqrt{(1702200 - 1658944)(773220 - 753424)}} = \\
 &= \frac{26276}{\sqrt{43256 \cdot 19796}} = \frac{26276}{\sqrt{856295776}} = \frac{26276}{29262,53} = 0,8979401
 \end{aligned}$$

che arrotonderemo per difetto a 0,89.

E' leggermente più basso del precedente perché è sensibile anche alle irregolarità nella distribuzione dei punteggi, irregolarità che vengono annullate nelle graduatorie. E' tuttavia sempre piuttosto alto e conferma l'indicazione che porta a valutare le due serie di dati come fortemente (ma

non strettamente) correlate. Con 30 soggetti, già un IC pari a 0,47 ci indica che la correlazione è significativa, con una probabilità di sbagliare dell'1% (16)

13.3.4 Il significato dei processi di interpretazione dei risultati

Ci siamo addentrati nelle procedure di calcolo degli indici principali, invece di darne una definizione e rinviare ai trattati specialistici, con un duplice scopo:

1) introdurre a una lettura guidata dei dati attraverso l'analisi di alcuni esempi, al fine di capire da che cosa “vengono fuori” certi parametri e quindi darne un'interpretazione più consapevole quando qualcuno ce li presenta a sostegno dei risultati di una ricerca o di orientamenti valutativi. Al tempo stesso si impara a sviluppare un'attenzione particolare ai dati numerici e a non lasciarsi fuorviare dalle impressioni a prima vista;

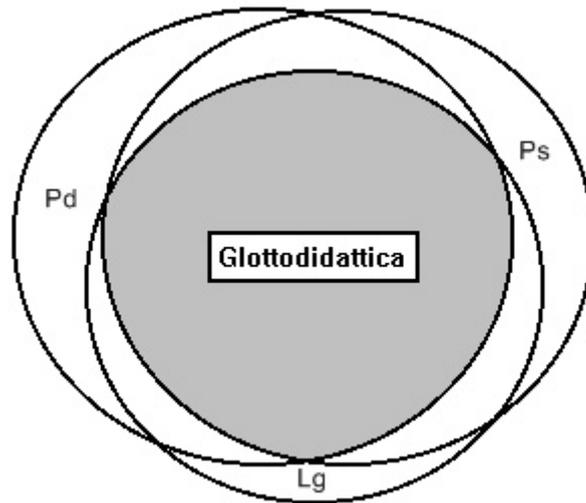
2) mostrare come attraverso procedure relativamente semplici (anche se a volte noiose, perché ripetitive) possiamo ottenere punti di riferimento utili ad attribuire un valore molto più preciso ai dati in nostro possesso. Anche se oggi non mancano programmi statistici computerizzati capaci di agevolare ancor di più questi calcoli, le comuni calcolatrici da taschino sono sufficienti per effettuare tutte le operazioni necessarie, e in quelle “scientifiche” si possono impostare direttamente alcune formule, come quella per il calcolo della DS.(17)

13.4 Osservazioni conclusive

Dobbiamo constatare che in questo volume il “non detto”, ciò che si sarebbe potuto/dovuto dire sull'argomento, supera di gran lunga quanto è stato oggetto di analisi e di discussione. Le scelte hanno risentito, forse più di quanto sarebbe stato opportuno, degli orientamenti personali dell'autore e delle sue esperienze di testing legate all'insegnamento delle lingue straniere nella Scuola Elementare, all'uso del computer in glottodidattica e alla certificazione dell'italiano come lingua straniera. Ma si tratta soprattutto di scelte legate a un'idea di glottodidattica colta all'intersezione di tre sfere: quella pedagogica, quella psicologica e quella linguistica:

16) M. GATTULLO, *op. cit.*, p. 550.

17) In Appendice pubblichiamo un *listato* in linguaggio BASIC che raggruppa gli algoritmi relativi alle procedure illustrate in questo capitolo.



In altre parole, il discorso glottodidattico, sia esso applicato al testing o a qualsiasi altro tema al suo interno, non si regge senza la compresenza dei valori educativi a cui ci si richiama, del rispetto dei processi *matetici* (di apprendimento) così come si sviluppano nell'alunno, e dei dati offerti dalle scienze linguistiche e della comunicazione.

Non riusciamo a disgiungere un'analisi, anche la più tecnica possibile, del testing linguistico da una visione umanistica dell'educazione linguistica in cui il rapporto educativo si fonda sul rapporto interpersonale tra docente e allievo. Al tempo stesso, le verifiche e le valutazioni non possono rinchiudersi in questa bilateralità: di qui gli insistiti richiami ai ruoli dei consigli di classe e delle équipes docenti da un lato, e del gruppo-classe dall'altro. Né si può dimenticare il complesso delle attese che il mondo extrascolastico ha sviluppato nei confronti degli esiti dell'educazione linguistica nella scuola. Collegialità e apertura al mondo, quindi, anche come antidoti sia al rifiuto del testing che alla sua assunzione acritica.

L'auspicio è che le considerazioni sviluppate a più riprese sulla validità, oggettività e affidabilità delle procedure di controllo diano sufficienti stimoli e motivi perché chi non l'avesse ancora fatto si accosti senza remore a modi di procedere nei controlli che sono complementari (*non* alternativi) rispetto a quelli consueti. Dell'apparato tecnico-statistico dovrebbero preoccupare non gli aspetti matematici (il tasto per la radice quadrata ormai si trova anche nelle calcolatrici meno evolute) ma le implicazioni profonde.

Ricorda Orwell che nel mondo dominato dal Big Brother i dati e il loro continuo rimaneggiamento servono a nascondere e confondere il vero: "Statistics were just as much a fantasy

in their original version as in their rectified version.”⁽¹⁸⁾ E la piccola Sissy di *Hard Times* non riesce ad afferrare le statistiche, che per lei sono dei balbettii indecifrabili, astraendosi dalle situazioni concrete: “Se in una città con un milione di abitanti, le chiede l’insegnante Mr M’Choakumchild, solo venticinque all’anno muoiono di fame per strada, che giudizio dai di tale percentuale?” “Che per quelli che sono morti non fa differenza che gli altri siano un milione o un miliardo.” La risposta, naturalmente, è errata e il test è fallito.⁽¹⁹⁾

Proprio come la scuola, se bada solo a sbagli, errori, statistiche e punteggi.

¹⁸⁾ G. ORWELL, *1984*, Pt. 1, Ch. 1. “Le statistiche erano parto di fantasia tanto nella versione originale che in quella rettificata”

¹⁹⁾ Ch. DICKENS, *Hard Times*, Book I, Ch. 9.

I TERMINI DEL TESTING DI LINGUA STRANIERA

- Abilità integrate:** le abilità linguistiche che richiedono l'impiego simultaneo di due o più abilità di base (saper ascoltare, saper parlare, saper leggere, saper scrivere); ad esempio, il saper prendere appunti (ascoltare e scrivere).
- Achievement:** termine inglese che indica il grado di padronanza di una lingua rispetto ad un certo corso seguito e/o a certi materiali didattici usati. Cfr. *proficiency*.
- Alone:** v. *Effetto di alone*.
- Analisi dei punteggi:** procedura intesa a calcolare le misure di tendenza centrale (media, mediana, moda) e di dispersione, nonché eventuali altri parametri come i centili (v.).
- Analisi dei quesiti:** procedura intesa a verificare la correttezza e l'efficienza di ciascun problema/prova/domanda di cui è costituito un test.
- Approccio criteriale:** tende a collegare i risultati offerti da un test o da qualsiasi altra verifica con gli usi effettivi della lingua straniera nella vita quotidiana e/o nella professione.
- Approccio ludico:** approccio tipico nell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare; ad esso si collega il *gioco-test* (v.).
- Approccio normale:** tende ad interpretare i risultati offerti da un test sulla base delle misure di tendenza centrale (v.) e della varianza (v.) relative alla scala dei punteggi offerti dal test stesso, alla luce della distribuzione normale delle frequenze (v.), rappresentata dalla Curva di Gauss.
- Ascolto (capacità di):** l'abilità di saper comprendere un discorso orale.
- Atomizzazione:** lo stesso di *parcellizzazione* (v.).
- Atteggiamento:** disposizione dell'animo (e conseguenti comportamenti sociali) verso persone, gruppi, fatti o situazioni che interpellano la propria coscienza; il modo di porsi in relazione con gli altri.
- Attitudine linguistica:** la predisposizione ad apprendere le lingue più o meno facilmente.
- Autenticità:** di una prova, è il suo realizzarsi in modo del tutto analogo alle normali situazioni di impiego della lingua.
- Autopercezione:** il modo in cui ognuno vede se stesso e il proprio ruolo sociale.
- Autostima:** autopercezione (v.) di segno positivo; apprezzamento di sé e della propria condizione professionale, sociale, ecc.
- Autovalutazione:** processo mediante il quale il soggetto di un apprendimento autonomo verifica il proprio profitto attraverso l'uso di griglie (v.) o di altri materiali appositi.
- Centile:** indice che ricalcola il punteggio sulla base di una scala di 100 punti tenendo conto della distribuzione normale delle frequenze (v.).
- Competenze pregresse:** le competenze linguistiche e/o comunicative che si presumono già acquisite, e/o che costituiscono i prerequisiti per affrontare una certa parte del programma di studio.
- Completamento:** tecnica di testing consistente nel riempire gli spazi bianchi lasciati all'interno di frasi o di testi.
- Controllo:** accertamento del profitto; sinonimo di *verifica* (v.).
- Coppia minima:** due parole in una lingua che si differenziano per un solo suono, vocalico o consonantico, come in *It* PANE ~ CANE.
- Correlazione:** l'affinità statistica tra due serie di dati o punteggi. L'indice di c. è compreso tra 1 (c. perfetta diretta) e -1 (c. perfetta inversa); 0 indica assenza totale di c., ossia le due serie di dati appaiono indipendenti l'una dall'altra.
- Demotivazione:** la perdita di interesse e impegno per un compito da svolgere; qui, in particolare, il possibile effetto negativo sull'esaminato provocato da prove di controllo troppo difficili o non appropriate.
- Dialogo aperto:** dialogo da completare, in cui sono date solo le battute di un interlocutore.
- Discriminazione:** la propensione di un quesito a ricevere risposte esatte dagli esaminati migliori e risposte errate dagli esaminati peggiori.
- Discriminazione fonetica:** la capacità di distinguere, in una lingua straniera, i suoni, gli schemi accentuali, intonativi, ecc. significativamente diversi.
- Distribuzione normale delle frequenze:** rappresentata dalla curva a campana di Gauss, si riferisce alla tendenza dei valori ad essere tanto più numerosi quanto più si avvicinano alla media.
- Docimologia:** lo studio sistematico dei problemi che riguardano la verifica e la valutazione.
- Drammatizzazione:** simulazione (v.) totalmente guidata; recitazione da copione.
- Educazione linguistica:** "quella tanta parte dell'educazione generale che viene assicurata dall'insegnamento-apprendimento delle lingue" (G. Freddi).

Effetto di alone: “distorsione di giudizio dovuta alla tendenza di valutare una caratteristica particolare dell’individuo sulla base dell’impressione globale che il valutatore si è fatta nei riguardi del valutato o, viceversa, la tendenza ad allargare il giudizio di una caratteristica su tutta la personalità del valutato.” (E. Spaltro)

Esercizi: attività didattiche mediante le quali il discente rafforza ed espande le proprie competenze.

Esperienze: qui, attività didattiche che possono essere innovative e valide ma mancano delle caratteristiche proprie delle *sperimentazioni* (v.).

Facilità: di un quesito, il rapporto tra le risposte esatte e il totale delle risposte attese.

Fase pre-sistematica: la fase storica che ha preceduto la nascita del *Language Testing* propriamente detto.

Foglio-allievo: il foglio o fascicolo sul quale l’esaminato annota le proprie risposte in molti test ‘carta-matita’(v.); in inglese, *worksheet*.

Forma finale: di un test standardizzato (v.), quella che è passata attraverso una procedura completa di validazione (v.).

Formato: di un test, la sua struttura in termini di articolazione in subtest, uso di particolari tipi di quesiti, modalità di somministrazione, ecc.

Formazione della persona: la sola meta educativa valida in un’educazione integrale, meta alla quale devono essere commisurati tutti gli altri obiettivi specifici.

Formazione in servizio: comunemente chiamata *aggiornamento*, impegna gli insegnanti già in attività a confrontarsi con i progressi delle discipline psicopedagogiche e glottodidattiche.

Formazione pre-servizio: offre, nell’ambito degli studi universitari, la preparazione professionale di base (psicopedagogica e glottodidattica) di un insegnante di lingue straniere.

Formazione psicopedagogica: l’acquisizione della professionalità di un docente di lingue straniere per quanto riguarda gli aspetti non strettamente linguistici.

Gioco-test: attività ludica impiegata a fini di controllo del profitto, in particolare nell’insegnamento delle lingue nella scuola elementare.

Griglia: insieme strutturato di domande e/o di voci sulla base delle quali condurre la rilevazione dei dati ai fini di una (auto)valutazione (v.).

Indicatori: dati osservabili che possono essere assunti come rivelatori delle competenze e/o degli atteggiamenti dei soggetti osservati; ad esempio, la lettura spontanea di un testo in lingua straniera, da parte di un allievo, è un i. di un buon livello sia di competenza che di motivazione.

Integrazione: il processo mediante il quale si cerca di rendere compresenti in una verifica il massimo numero di componenti (fonologica, grafemica, morfosintattica, lessico-semantica, pragmatico-comunicativa) affinché la verifica sia il più possibile autentica (v.). E’ l’opposto della parcellizzazione (v.).

Interpretazione dei risultati: processo mirante a cogliere il valore dei punteggi di un test, e degli altri parametri da essi derivati, come effettivi indicatori delle abilità e competenze che si presumono poste sotto controllo con quel test.

Lessico passivo: è costituito da quei vocaboli della lingua straniera di cui il parlante comprende il significato ma che non usa egli stesso quando parla quella lingua.

Metalingua: la terminologia linguistica e grammatologica usata per descrivere una lingua naturale.

Mete: le più ampie finalità perseguite in un programma di educazione e formazione. Cfr. *obiettivi*.

Motivazione: a) la spinta o disponibilità psicologica verso un apprendimento; b) la fase di ‘messa in moto’ dell’unità didattica.

Obiettivi comportamentali: descrizioni puntuali di atti e comportamenti osservabili nell’allievo, comprendenti i criteri che consentono di decidere se gli obiettivi stessi siano stati raggiunti o no.

Obiettivi: le finalità più specifiche di un programma di istruzione. Cfr. *mete*.

Oggettività: la capacità di un test di condurre a punteggi uguali, a parità di prestazioni degli esaminati, indipendentemente da chi corregge il test.

Omogeneità tematica: qualità di un test in cui tutti i quesiti fanno riferimento ad un argomento (in senso lato) unitario, senza ‘saltare di palo in frasca’.

Padronanza: la conoscenza della lingua straniera come esito dello studio di un programma specifico mediante una particolare serie di materiali didattici.

Parcellizzazione: il processo di smembramento delle diverse componenti della lingua al fine di sottoporle individualmente ad una verifica oggettiva; è alla base dei test fattoriali (v.).

Pre-testing: la fase della procedura di validazione (v.) che comporta la somministrazione di ‘forme sperimentali’ dei test al fine di ottenere dati utili all’analisi dei quesiti (v.) e dei punteggi (v.).

Procedura cloze: test di completamento (v.) ottenuto eliminando sistematicamente da un testo una parola ogni x , ove x è normalmente compreso tra 5 e 10.

Professionalità: qui, il complesso delle competenze ed abilità richieste ad un insegnante di lingue straniere. E' costituita da competenze linguistiche, psicopedagogiche e relazionali.

Proficiency: termine inglese che indica il livello di profitto in lingua straniera, accertato indipendentemente dalle esperienze di studio pregresse, ossia senza riferimento a programmi o corsi particolari. Cfr. *achievement*.

Profitto: in genere, l'incremento di conoscenze/competenze/abilità come esito di un'attività di apprendimento.

Programmazione curricolare: processo di definizione delle mete e degli obiettivi didattici, nonché dei metodi e dei materiali necessari per conseguirli, sulla base dell'analisi dei bisogni dei discenti.

Prosodico: v. sovrasegmentale.

Prospettiva personologica: la visione della psicopedagogia umanistica attenta a tutte le dimensioni della persona e in particolare alle esigenze spirituali ed affettive accanto a quelle cognitive.

Prove oggettive: i test (v.) e in genere le verifiche capaci di fornire risultati indistorti, non sensibili all'interpretazione soggettiva di chi corregge.

Prove tradizionali: genericamente, le verifiche non oggettive in uso prima dell'avvento del *Language Testing*.

Punteggi: i dati numerici risultanti dalla somministrazione e correzione dei test.

Quesiti a scelta multipla: domande seguite da un certo numero di risposte tra cui individuare quella esatta, posta casualmente tra due o più *distrattori*.

Questionario: serie di domande; può essere usato: a) come strumento di verifica delle conoscenze; b) come griglia (v.) di rilevazione.

Quiz: a) un quesito che non ha fini didattici, come in certi programmi radiotelevisivi e giochi di società; b) secondo alcuni autori, un test episodico non validato.

Risultati: gli esiti di una verifica desunti dai punteggi ottenuti e dalla loro interpretazione alla luce della situazione didattica.

Role-taking, Role-making, Roleplay: attività di simulazione (v.) che superano la semplice drammatizzazione (v.) per giungere progressivamente, col **roleplay**, alla costruzione di un dialogo appropriato alla situazione data, ai ruoli degli interlocutori, ecc.

Scansione in unità didattiche: l'articolazione di un corso di lingua straniera in blocchi omogenei e relativamente autonomi.

Scheda sociolinguistica: griglia intesa a rilevare quali lingue/dialetti il soggetto usi in famiglia, nel luogo di lavoro, ecc.

Segmentale: relativo ai segmenti della catena fonica: vocali, dittonghi e consonanti.

Significatività: in statistica, indica la probabile non casualità dell'evento.

Simulazione: attività in cui il soggetto recita o assume ruoli non propri, in un contesto o 'scenario' fornito dall'attività stessa.

Somministrazione: l'atto o la procedura mediante cui i soggetti sono sottoposti alle verifiche secondo le modalità previste.

Sovrasegmentale: relativo ai valori prosodici della lingua orale: accento, intonazione, ritmo e giunture.

Sperimentazione: progetto di innovazione (glotto) didattica basato su un'ipotesi scientifica e dotato di adeguati sistemi di controllo dei risultati.

Standardizzazione: procedura di analisi di un test intesa a verificarne la validità e l'oggettività, e a condurre alla determinazione di parametri interpretativi riferiti ad un campione adeguato.

Subtest: ciascuna delle parti in cui può articolarsi una prova oggettiva; ogni s. ha di solito un proprio *formato* (v.).

Tendenza centrale: la tendenza dei punteggi dei test (e, in genere, delle misure psicometriche ed antropometriche) ad aggregarsi verso i valori medi.

Test: in genere, ogni tipo di prova oggettiva, spesso articolata in subtest (v.).

Test atomistici/parcellizzati/fattoriali: prove miranti ad accertare la conoscenza o competenza relativa a singoli aspetti della lingua straniera (ed esempio, i test ortografici).

Test 'carta-matita': prova che prevede la notazione delle risposte su un apposito *foglio-allievo* (v.) o, meno frequentemente, su un normale foglio.

Test 'di livello': prove intese ad accertare il grado di *proficiency* (v.).

Test 'di padronanza': prove intese ad accertare il grado di *achievement* (v.).

Test integrati: prove miranti ad accertare competenze ed abilità complesse.

Test performativi: prove in cui il soggetto dimostra la propria comprensione della lingua straniera compiendo le azioni richieste.

Testing 'comunicativo': attività di verifica coerente con un approccio comunicativo alla didattica delle lingue straniere.

Testing 'pragmatico': attività di verifica che ingloba la dimensione testuale della lingua e impegna la memoria a breve termine dei soggetti.

Testing diagnostico: verifiche intese ad accertare lacune, problemi e difficoltà presenti nei soggetti, soprattutto in vista di attività di recupero.

Testing prognostico: verifiche intese a prevedere il grado di riuscita dei soggetti in un corso di lingua straniera.

Valenza formativa: in educazione linguistica, il complesso degli aspetti relativi allo sviluppo cognitivo (operazioni mentali) e psicoaffettivo (ad esempio, la comprensione interculturale) degli allievi.

Valenza strumentale: in educazione linguistica, il valore attribuito al possesso di una lingua straniera come strumento di comunicazione con gli altri.

Validazione: procedura intesa ad ottenere prove (non necessariamente oggettive) dotate di un sufficiente grado di validità ed attendibilità.

Validità: la capacità di una prova di verificare ciò che intende verificare e nient'altro.

Valutazione: l'interpretazione degli esiti delle verifiche alla luce della storia personale dell'allievo, delle sue condizioni socioeconomiche, sanitarie, ecc.

Valutazione formativa: condotta *in itinere*, soprattutto al fine di diagnosticare lo stato di apprendimento e orientare i successivi interventi didattici.

Valutazione sommativa: condotta al termine di un corso, o in base a scadenze trimestrali/annuali, per sancire gli esiti di una serie di interventi didattici.

Varianza: la dispersione dei dati (ad esempio, dei punteggi di un test) rispetto al valore medio.

Verifica: in genere, ogni attività o prova intesa ad accertare il profitto (v.) in senso lato.

BIBLIOGRAFIA

Riportiamo in questo repertorio bibliografico i lavori citati nel testo ed una selezione di opere, soprattutto italiane, sul Language Testing. Di alcune opere straniere vengono citate due date: la prima è quella dell'edizione originale, la seconda, tra parentesi quadre, è quella della traduzione italiana.

AA. VV. 1985

Il Progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare, "Studi e documenti" n. 31 degli Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Le Monnier.

AA. VV. 1988

"Quali tecnologie per quali grammatiche", numero monografico di *Le lingue del Mondo*, a. LIII, n. 1/2.

AA. VV. 1990

Rencontre de Nantes - L'approche communicative: bilan; l'élève et les cultures étrangères, Cahiers de l'E.R.E.L., n. 3 spécial.

ADKINS WOOD D. 1961

Test Construction, Columbus (Ohio), Merrill Books.

AGARD F.B., DI PIETRO R.J. 1965

The Sounds of English and Italian, Chicago, The University of Chicago Press.

AGARD F.B., DI PIETRO R.J. 1965

The Grammatical Structures of English and Italian, Chicago, The University of Chicago Press.

ALDERSON J.C., HUGHES A. (eds.) 1981

Issues in Language Testing, ELT Documents 111, London, The British Council.

ALDERSON J.C. (ed.) 1988

Innovation in Language Testing: Can the Micro-Computer Help?, Special Report No. 1, *Language Testing Update*.

ALLEN J.P.B., CORDER S.P. (eds.) 1974

Techniques in Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, v. 3, Oxford University Press.

ALLEN J.P.B., DAVIES A. (eds.) 1977

Testing and Experimental Methods, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, v. 4, Oxford University Press.

AMATO A. (a cura di) 1974

Il testing nella didattica linguistica, Roma, Bulzoni.

AMBROSO S. (a cura di) 1986

La certificazione dell'italiano come L2, Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", Perugia, 16-18.1.1986, numero monografico di *Scambi culturali*, a. VIII, nn. 4-5-6.

ARCAINI E., PY B. (a cura di) 1984

Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

ARCAINI E. (a cura di) 1989

Analisi comparativa: francese/italiano. Ricerca linguistica-insegnamento delle lingue,
numero speciale di *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, a. XVIII, n. 1-2.

ARCAINI E. 1991

Analisi linguistica e traduzione, Bologna, Pàtron, 2[^] ediz.

ARRIGONI G. 1984

Aspetti relazionali della valutazione scolastica, Brescia, La Scuola.

ASHER J.J. 1977

Learning Another Language through Action. The Complete Teacher's Guide, Los Gatos Cal., Sky Oaks Productions.

BABIN E.H., CORDES C.V., NICHOLS H.H. 1987

TOEFL, New York, ARCO.

BACHMAN L.F. 1990

Fundamental considerations in Language Testing, Oxford University Press.

BALBONI P.E. (a cura di) 1985

"Valutazione e testing", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIII n. 4.

BALBONI P.E., PORCELLI G. 1987

Output: English, Bergamo, Minerva Italica.

BALBONI P.E. 1988

Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana, Padova, Liviana.

BALBONI P.E. 1989

"Le abilità linguistiche: dalla definizione intuitiva alla riflessione scientifica", in *Le Lingue del Mondo*, a. LIV, n. 3.

BALBONI P.E. 1990

"Le abilità di ascolto e di lettura: procedure operative", in *Le Lingue del Mondo*, a. LV, n. 2.

BALBONI P.E. 1991

Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico, Padova, Liviana.

BEMIS K.A., SCHROEDER G.B. 1969

The Writing and Use of Behavioral Objectives, Albuquerque N.M., SWCEL.

BERRETTA M., CAVALLINI BERNACCHI E. (a cura di) 1985

Per un curricolo continuo di educazione linguistica nella scuola dell'obbligo, Quaderni IRRSAE Lombardia, n. 10.

BERRIER A., LÉON M., TOMLINSON T. 1989

L'Évaluation, ses Exigences et ses Implications, Département de français, Université de Toronto.

BERTOCCHI D., BRASCA L., ELVIRI F., LUGARINI E., RIZZARDI M.C. 1981

Educazione linguistica e curricolo, Milano, B. Mondadori.

BERTOLDI F. 1976

Sperimentazione, Brescia, La Scuola.

BLALOCK H.M. Jr. 1960 [1969]

Statistica per la ricerca sociale, Bologna, Il Mulino.

BLOCK J.H., ANDERSON L.W. 1975 [1978]

Mastery Learning in classe, Torino, Loescher.

BLOOM B.S. 1976 [1979]

Caratteristiche umane e apprendimento scolastico, Roma, Armando.

BLOOMFIELD L. 1942

Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages, Baltimore, Linguistic Society of America.

BRUMFIT C.J., JOHNSON K. (eds.) 1979

The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford University Press.

BYRNE D. 1987

Techniques for Classroom Interaction, London, Longman.

CALONGHI L. 1976

Valutazione, Brescia, La Scuola.

CAMBIAGHI B. 1983

Didattica della lingua francese, Brescia, La Scuola.

CAMBIAGHI B., GALAZZI E., SCHENA L. 1984

Propédeutique au test, Milano, ISU Univ. Cattolica.

- CANDLIN C.N., MURPHY D.F. (eds.) 1986
Language Learning Tasks, Oxford, Pergamon.
- CARROLL B.J. 1980
Testing Communicative Performance, Oxford, Pergamon.
- CARROLL B.J., HALL P. J. 1985
Make Your Own Language Tests, Oxford, Pergamon.
- CATFORD J.C. 1968
"Some Aspects of Linguistics in Language Testing", in *English Teaching Forum*, v. VI, n. 5.
- CHOMSKY N. 1966
Syntactic Structures, L'Aia, Mouton.
- CHOMSKY N. 1966
Cartesian Linguistics, New York, Harper & Row.
- CHOMSKY N. 1968
Language and Mind, New York, Harcourt Brace & World.
- CIGADA S. (a cura di) 1989
Il linguaggio metafonologico, Brescia, La Scuola.
- COONAN C.M. 1990
"Valutare gli apprendimenti linguistici: i test diffusi", in *Le Lingue del Mondo*, a. LV, n. 1.
- CORDER S.P. 1981
Error Analysis and Interlanguage, Oxford University Press.
- CORTESE G. (a cura di) 1980
La lettura nelle lingue straniere, Milano, Angeli.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., ROULET E.
1976
Un niveau seuil, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- COSTE D. 1990
"Communicatif et notionnel-fonctionnel: regard après coup" in AA.VV. *Actes de la rencontre de Nantes*, APLV/FIPLV, "Cahiers de l'E.R.E.L.", n. 3 spécial.
- CUCCHI SORIANI L. (a cura di) 1983
LEND. Insegnare la lingua: verifica e valutazione, Milano, Bruno Mondadori.
- DAMIANO E., SCURATI C. 1979
La ricerca pedagogica: problemi e orientamenti, Milano, Vita e Pensiero.
- DANESI M. 1988
Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne, Roma, Armando.
- DAVIES A. (ed.) 1968
Language Testing Symposium, Oxford University Press.
- DAVIES S., WEST R. 1989
English Language Examinations, Londra, Longman.
- DAVIS P., RINVOLUCRI M. 1988

Dictation, Cambridge University Press.

DE LANDSHEERE G. 1973

Elementi di docimologia, Firenze, La Nuova Italia.

DI PIETRO R.J. 1971 [1977]

Lingue a confronto, Roma, Armando.

DI PIETRO R.J. 1987

Strategic Interaction, Cambridge University Press.

FREDDI G., PORCHER L., CHICOUENE M., RUBENACH J. 1978

Guida al laboratorio linguistico, Bergamo, Minerva Italica.

FREDDI G. 1979

Didattica delle lingue moderne, Bergamo, Minerva Italica.

FREDDI G. 1985

"Insegnare per unità didattiche", in *Lingue e Civiltà*, a. XIII, nn. 2-3.

FREDDI G. (a cura di) 1989

La lingua straniera alle elementari: Materiali di sperimentazione, Suppl. al *Bollettino Informazioni IRRSAE Veneto*, a. VII, n. 2.

FREDDI G. 1991

"La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in PORCELLI G. , BALBONI P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.

FREUDENSTEIN R. (ed.) 1989

Error in Foreign Languages, FIPLV-Eurocentres.

FRIES Ch. C. 1945

Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, The University of Michigan Press.

GALLI DE' PARATESI N. 1981

Livello soglia, Strasburgo, Consiglio d'Europa.

GATTULLO M. 1971

Didattica e Docimologia, Roma, Armando (2^a ediz.).

GATTULLO M., GIOVANNINI L. (a cura di) 1989

Misurare e valutare l'apprendimento nella Scuola Media, Milano, Ed. Scol. Mondadori.

GAVANNA PITTELLA G. (a cura di) 1988

Nuovi supporti per un curriculum di educazione linguistica, Milano, IRRSAE Lombardia.

GIMSON A.C. 1970

An Introduction to the Pronunciation of English, London, Arnold (2nd ed.).

GIROTTI G. 1974

"Orientamenti pratici nella elaborazione di norme per i reattivi" in QUADRIO A. (a cura di), *Psicologia dell'apprendimento*, Milano, Vita e Pensiero.

GOROW F.F. 1962

Misure Statistiche, Firenze, O.S.

GOTTI M. 1991

I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici, Firenze, La Nuova Italia.

GRONLUND N.E. 1978

Stating Objectives for Classroom Instruction, New York, Macmillan.

HAARMAN DI FEDERICO L. (ed.) 1983

Testing English for Academic Purposes, Camerino, Istituto di Studi Linguistici.

HARRIS D.P. 1969

Testing English as a Second Language, New York, McGraw-Hill.

HEATON J.B. 1975

Writing English Language Tests, London, Longman.

HENAULT A., MARGERIE Ch. 1974

"L'écrit, spécificité et diversité", in *Le Français dans le Monde*, n. 109.

HILL L.A. 1961

Drills and Tests in English Sounds, London, Longmans.

HOTYAT F. 1969

Gli esami: aspetti docimologici e pedagogici, Brescia, La Scuola.

HOWATT A.P.R. 1984

A History of English Language Teaching, Oxford University Press.

HYMES D. 1972

"On Communicative Competence", in PRIDE J.B., HOLMES J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.

- JAKOBSON R. 1966
Saggi di linguistica generale, Milano, Feltrinelli.
- JONES K. 1982
Simulations in Language Teaching, Cambridge University Press.
- KERSHAW CANIATO A. 1983
 "An Experimental Analysis of Two Dictations", in *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere*, a. XXII, nn. 1-2, Roma, Bulzoni.
- KLEIN-BRALEY C., RAATZ U. 1984
 "A survey of research on the C-Test" in *Language Testing*, vol. 1.
- LADO R. 1957
Linguistics Across Cultures, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- LADO R. 1957
Test of Aural Comprehension, English Language Institute, University of Michigan.
- LADO R. 1961
Language Testing, London, Longmans.
- LADO R. 1964 [1974]
Language Teaching: A Scientific Approach, New York, McGraw-Hill.
- LANCIA M. 1983
Il testing di lingua straniera, Firenze, La Nuova Italia.
- LARSEN-FREEMAN D. 1986
Techniques and Principles in Language Teaching, Oxford University Press.
- LEE Y.P., FOK A.C.Y.Y., LORD R., LOW G. (eds.) 1985
New Directions in Language Testing, Oxford, Pergamon.
- LUGIATO P., MELZI D. 1991
NonsoloTEST, Saronno, Urban.
- MADSEN H.S. 1983
Techniques in testing, Oxford University Press.
- MAGER R.F. 1962
Preparing Instructional Objectives, Palo Alto, Fearon.
- MAGER R.F. 1975 [1978]
Gli obiettivi didattici, Teramo, Lisciani e Zampetti.
- MAGER R.F.
L'analisi degli obiettivi, Teramo, Lisciani e Zampetti.
- MILLER G.A. 1967
The Psychology of Communication, New York, Basic Books.
- MINARDI G. (a cura di) 1986
 "Programmazione e lingue straniere", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIV, n. 2.
- MINARDI G. 1989

Testing e valutazione, Bergamo, Minerva Italica.

MORROW K. 1977

Techniques of evaluation for a Notional Syllabus, London, Royal Society of Arts.

MORROW K. 1979

"Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?" in BRUMFIT C.J., JOHNSON K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.

MUNBY J.L. 1978

Communicative Syllabus Design, Cambridge University Press.

NORTHWAY M.L. 1964

Sociometria scolastica, Firenze, La Nuova Italia.

OLLER J.W. Jr. 1979

Language Tests at School, London, Longman.

OLLER J.W. Jr. (ed.) 1983

Issues in Language Testing Research, Rowley Mass., Newbury House.

ORTOLANI L., CEPELLI O. 1986

Valutazione scolastica con l'aiuto del computer, Milano, Jackson.

OTTER H.S. 1968

A Functional Language Examination: The Modern Language Association Project, Oxford University Press.

Packard V. 1957

The Hidden Persuaders, Harmondsworth, Penguin.

PATTISON P. 1987

Developing Communication Skills, Cambridge University Press.

PAULSTON C.B., BRUDER M.N. 1976

Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures, Cambridge Mass., Winthrop.

PIÉRON H. 1965

Esami e docimologia, Roma, Armando.

PORCELLI G. 1972

"Obiettivi comportamentistici nello studio delle lingue", in *Lingua e Civiltà*, a. V, n. 2.

PORCELLI G. 1975

Il Language Testing: Problemi e tecniche, Bergamo, Minerva Italica.

PORCELLI G. 1980

"Problemi di valutazione ed esperienze di testing", in CIGADA S. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola.

PORCELLI G. 1982a

"La traduzione come test glottodidattico", in CIGADA S. (a cura di), *Processi traduttivi: teorie e applicazioni*, Brescia, La Scuola, 1982.

PORCELLI G. 1982b

"The Role of Behavioural Objectives in Foreign Language Teaching", in *Perspectives*, Roma, ATESI-Bulzoni, v. V, n. 2.

PORCELLI G. 1982c

"Orientamenti attuali nella verifica dell'apprendimento delle lingue straniere", in CUCCHI SORIANI L. (a cura di), *LEND. Insegnare la lingua: verifica e valutazione*, Milano, B. Mondadori.

PORCELLI G. 1983

"The Role of Translation in Testing English for Academic Purposes", in HAARMAN DI FEDERICO L. (ed.), *Testing English for Academic Purposes*, Camerino, Istituto di Studi Linguistici.

PORCELLI G. 1984a

"Nuovi orientamenti nella verifica e valutazione", in FREDDI G. (a cura di), *Lingue, Europa e Istruzione Superiore*, Bergamo, Minerva Italica.

PORCELLI G. 1984b

"Aspetti docimologici della traduzione scolastica", in CIGADA S. (a cura di), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola.

PORCELLI G., P.E. BALBONI (a cura di) 1985

Lingue alle elementari: i risultati del progetto veneziano, Padova, CLEUP.

PORCELLI G. 1985a

"Il testing in un approccio comunicativo alle lingue estere", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIII, n. 4.

PORCELLI G. 1985b

"Test di verifica del progetto ILSSE", in SINISI A. (a cura di), *Il Progetto ILSSE e l'insegnamento della Lingua Straniera nella scuola elementare*, Studi e documenti degli "Annali della Pubblica Istruzione" (31), Firenze, Le Monnier.

PORCELLI G. 1987

"Problemi di valutazione dei test pragmatico-comunicativi: aspetti teorici e soluzioni tecniche", in AMBROSO S. (a cura di), *La certificazione dell'italiano come L2*, Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", Perugia, 16-18.1.1986, numero monografico di *Scambi culturali*, a. VIII, nn. 4-5-6.

PORCELLI G. 1988

Computer e glottodidattica, Padova, Liviana.

PORCELLI G. 1990

"Dalla lingua comune alle microlingue", in PORCELLI G., CAMBIAGHI B., JULLION M.-C., CAIMI VALENTINI A., *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento: problemi teorici e orientamenti didattici*, Milano, Vita e Pensiero.

PORCELLI G., BALBONI P.E. (a cura di) 1991

Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue, Padova, Liviana.

PRODROMOU L. 1991

"The Good Language Teacher", *English Teaching Forum*, XXIX, 2.

QUATTROCCHI L., PUTZER O. 1982

Prove di bilinguismo: analisi e valutazione, Bolzano, Provincia Autonoma.

RICHARDS J.C. (ed.) 1974

Error Analysis, London, Longman.

RICHARDS J.C., RODGERS T.S. 1986

Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press.

RIGOTTI E. 1990

Linguistica generale, Milano, CUSL.

RINVOLUCRI M. 1984

Grammar Games, Cambridge University Press.

RIVERS W.M. (ed.) 1987

Interactive Language Teaching, Cambridge University Press.

SALA M.L. 1979

"Problemi di approccio alla lingua scritta", in *Lingue e didattica*, a. X, n. 36.

SCIARONE A.G., SCHOORL J.J. 1989

"The Cloze Test: Or Why Small Isn't Always Beautiful", in *Language learning*, v. 39, no. 3.

SELINKER L. 1974

"Interlanguage", in RICHARDS J.C. (ed.), *Error Analysis*.

SINCLAIR J. McH. 1987

Looking Up: An account of the COBUILD Project in lexical computing, London, Collins.

SPALTRO E. 1967

La psicologia del lavoro, Milano, Etas-Kompass.

SPOLSKY B. 1975

Language Testing: art or science?, Paper presented at the fourth AILA International Congress, Stuttgart.

SPOLSKY B. (ed.) 1978

Approaches to Language Testing, Arlington Va., Center for Applied Linguistics.

STACK E.M. 1960

The Language Laboratory and Modern Language Teaching, New York, Oxford University Press.

- TAYLOR W.L. 1953
"Cloze procedure: A new tool for measuring reading ability", in *Journalism Quarterly*, a. 30.
- TITONE R. 1966
Le lingue estere. Metodologia didattica, Zurigo, P.A.S. Verlag.
- TITONE R. 1980
Glottodidattica: un profilo storico, Bergamo, Minerva Italica.
- TITONE R. 1986
Cinque millenni di insegnamento delle lingue, Brescia, La Scuola.
- TITONE R. 1990
TALB: Test di attitudine linguistica per bambini, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- TITONE R. 1991
La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica, Roma, Bulzoni, 2^a ediz.
- TONFONI G. 1987
Intelligenza artificiale, comportamento e comunicazione, Roma, Armando.
- TRIM et al. 1979
Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- UNDERHILL N. 1987
Testing Spoken Language, Cambridge University Press.
- UR P. 1988
Grammar Practice Activities, Cambridge University Press.
- VALETTE R.M. 1977
Modern Language Testing, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 2nd ed.
- VAN EK J.A. 1975
The Threshold Level, con un'appendice di L.G. ALEXANDER, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- VERTECCHI B. (a cura di) 1988
La valutazione, Milano, Fabbri.
- VERTECCHI B. (a cura di) 1991
Thesaurus dell'istruzione a distanza, Rende, Tecnodid.
- WELLS G., NICHOLLS J. (eds.) 1985
Language and Learning: an Interactional Perspective, London, Falmer.
- WIDDOWSON H.G. 1978
Teaching Language as Communication, Oxford University Press.
- WIDDOWSON H.G. 1979
Explorations in Applied Linguistics, Oxford University Press.
- WIDDOWSON H.G. 1984
Explorations in Applied Linguistics 2, Oxford University Press.
- WILKINS D.A. 1976

Notional Syllabuses, London, Oxford University Press.

WRIGHT A. 1989

Pictures for Language Learning, Cambridge University Press.

YALDEN J. 1981

Communicative Language Teaching: Principles and Practice, Toronto, The OISE Press.

YALDEN J. 1987

Principles of course design for language teaching, Cambridge University Press.

ZANNINI P., MARUOTTI R.A., ULRICH M. 1991

L'articolo medico scientifico in inglese. Come pubblicare su una rivista internazionale, Milano, UTET.