

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Il sillabo interattivo

Una proposta per integrare autovalutazione e valutazione in entrata dell'italiano L2 rivolta a studenti universitari stranieri in scambio con l'Università di Padova

Ivana Fratter

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Luisa Marigo

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract The project aims to present the results of an experimental research study conducted during the academic years 2015-16 and 2016-17 at the University of Padova Language Centre. The objectives of this study are to examine the results of the proposal to integrate self-evaluation and entrance evaluation aimed at foreign incoming students. The project developed in three different phases during which various tools for self-assessment were tested in order to verify their effectiveness. In the last phase, described in detail in this contribution, an integrated tool has been developed called Interactive Guided Syllabus, since it effectively integrates evaluation and self-assessment and actively engages the student in choosing the proper language level through online activities.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il progetto di ricerca. – 3 Prima fase di ricerca. – 3.1 Fase 1a: prima sperimentazione degli strumenti di autovalutazione. – 3.2 Fase 1b: analisi studio di caso. – 4 Seconda fase di ricerca. – 4.1 La Fase 2a. – 4.2 La Fase 2b: prima sperimentazione Sillabo Guidato. – 5 La realizzazione di uno strumento a supporto dell'autovalutazione. – 5.1 Le caratteristiche del Sillabo Guidato Interattivo. – 6 La sperimentazione del Sillabo Guidato Interattivo. – 6.1 I primi risultati. – 6.2 Analisi dei risultati di un caso critico. – 7 Conclusioni.

Keywords Self-assessment. Placement test. Learner autonomy. CEFR. L2 Italian.

1 Introduzione



Il presente contributo illustra un progetto di ricerca e sperimentazione condotto durante gli anni accademici 2015-16 e 2016-17 presso il Centro

Il presente contributo è il risultato di un lavoro condiviso. I paragrafi 5, 6 sono redatti da Fratter, i paragrafi 1, 2, 3, 4, 7 da Marigo.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-19

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi Padova (d'ora in poi CLA). La ricerca ha avuto come oggetto di studio la diversificazione in anni recenti delle tipologie di studenti stranieri che afferiscono al Centro e l'impatto di tale differenziazione nella programmazione didattica dei corsi.

Dal 2000 il CLA offre corsi di italiano L2 dal livello A1 al livello C2 (in linea con il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*, d'ora in poi QCER; Council of Europe 2001). rivolti a studenti europei in mobilità. Dal 2010 si è predisposto un test d'ingresso online di tipo semi-adattivo per determinare i 6 livelli di competenza (da A1 a C2) e formare le classi di italiano.

In anni recenti tuttavia il profilo degli studenti che frequentano i nostri corsi di italiano L2 è sensibilmente mutato sia in termini numerici che di competenza linguistica (Fratte, Altinier 2015; Fratte, Altinier in stampa); in particolare negli ultimi due anni accademici si è notata una generale progressiva crescita del numero di studenti in arrivo e, come dato rilevante per la nostra ricerca, un aumento significativo di studenti già in possesso di attestazioni di italiano, dunque con esperienze di studio pregresso della lingua italiana. Già a partire dal I semestre 2014-15 il numero di studenti in possesso di attestato al momento dell'arrivo supera il numero di studenti senza attestato che chiede di fare il test di piazzamento online semi-adattivo del CLA, tra il I semestre 2014 e il I semestre 2015 la percentuale di chi possiede un'attestazione passa dal 35% al 40%. Quest'ultimo dato, se da una parte rivela un positivo maggior investimento nella lingua del paese di scambio, dall'altro pone il CLA di fronte alla necessità di armonizzare il proprio sistema di valutazione con quello, a volte discrepante, di enti ed istituzioni esterne. Il CLA di Padova ha erogato dal 2010 al 2015 il proprio test di piazzamento online, tuttavia negli ultimi anni ha accettato certificazioni di livello e attestazioni di corsi erogati da istituzioni private e pubbliche italiane ed estere. In questo panorama si inserisce la recente introduzione dell'OLS (*Online Linguistic Support*) uno strumento della Comunità europea che somministra agli studenti Erasmus Plus un test diagnostico nella lingua parlata nel paese di scambio o nella lingua di studio.¹

Non di rado accade che le diverse attestazioni non combacino tra loro con una ricaduta negativa sugli studenti in difficoltà a riconoscersi in un profilo omogeneo di apprendente e con effetti negativi anche sul CLA di Padova che deve affrontare una sempre maggiore complessità nell'amministrazione e nella gestione dei corsi di italiano L2. Un'analisi condotta attraverso la banca dati del CLA relativa all'anno accademico 2015-16 sottolinea tale difficoltà: più della metà degli studenti in possesso di un attestato OLS ha chiesto di poter frequentare un corso presso il CLA dello

¹ L'OLS è anche uno strumento di supporto linguistico in quanto offre percorsi didattici e materiali disponibili via Internet. Per maggiori informazioni vedi <http://erasmusplusols.eu/it/> (2018-03-20).

stesso livello ottenuto attraverso lo strumento della Comunità europea e solo una minoranza di loro ha chiesto il livello successivo.

Per tali motivi, e per ragioni legate alla necessità di ridurre i costi in termini di risorse umane impiegate nella formazione delle classi, una nuova ricerca è stata condotta a partire dal 2015 allo scopo di identificare e sperimentare nuovi sistemi di formazione delle classi (Fratte, Marigo, Pescina 2015).

Nei successivi paragrafi esporremo gli obiettivi della ricerca, la metodologia, gli strumenti utilizzati, le fasi e verranno analizzati i dati raccolti.

2 Il progetto di ricerca

La necessità di formare classi omogenee rispondendo ai sempre più diversi bisogni linguistici degli studenti stranieri in arrivo ha posto come obiettivi della nostra ricerca da una parte la sperimentazione di strumenti di autovalutazione efficaci per la formazione delle classi e, dall'altra, la verifica della capacità di autovalutare la competenza linguistica da parte degli studenti universitari di italiano L2.

La presente ricerca si è articolata in tre fasi fondamentali (tab. 1), svoltesi nell'arco di due anni accademici e che ha visto coinvolti complessivamente 51 studenti di diversi livelli di competenza linguistica in italiano L2 (A1-C2) e di diverse nazionalità con svariate L1.

Tabella 1. Fasi della ricerca

Periodo	Fasi	Strumenti utilizzati e analizzati	Studenti coinvolti
I semestre 2015-16	Fase 1a	a. ELP online, b. Sillabo del corso c. Intervista	gruppo 1: 6 richiedenti cambio livello
	Fase 1b	Nuovo Sillabo Guidato in sperimentazione	gruppo 1 (di cui 1 studio di caso)
II semestre 2015-16	Fase 2a	<i>in ingresso:</i> a. CEFR, b. sintesi Sillabo del corso	gruppo 2: 28 completato corso B1
	Fase 2b	<i>in uscita:</i> a. Sillabo Guidato (SG) b. intervista	
I semestre 2016-17	Fase 3	<i>In ingresso e in uscita:</i> Sillabo Guidato Interattivo nuova versione interattiva per tutti i livelli (SGI) Sperimentazione A1 e A2	gruppo 3: 4 frequentanti A1.1 13 frequentanti A2

Nelle prime due fasi della ricerca (Fratteer, Marigo in stampa) sono stati utilizzati i seguenti strumenti (tab. 1): 1) un adattamento del Portfolio Europeo per le lingue (d'ora in poi ELP) e nello specifico è stato utilizzato il questionario di autovalutazione «Self-Evaluate your Language Skills» online;² 2) il Sillabo in uso presso il CLA relativo al livello del corso scelto dall'apprendente (d'ora in poi Sillabo); 3) i descrittori del QCER.

3 Prima fase di ricerca

La prima fase di ricerca è divisa in due sotto fasi e si è svolta nel primo semestre 2015-16 durante la formazione delle classi; è stato selezionato un campione di sei studenti (tab. 1, gruppo 1) i quali avevano richiesto il cambio di livello rispetto all'assegnazione ottenuta sulla base delle loro informazioni (tab. 2). Gli strumenti utilizzati per l'autovalutazione e successivamente presi in esame sono stati l'ELP e il Sillabo. In questa fase gli obiettivi principali erano: 1) verificare l'adeguatezza degli strumenti di autovalutazione e 2) testare la capacità di autovalutazione degli studenti.

3.1 Fase 1a: prima sperimentazione degli strumenti di autovalutazione

I sei studenti nella Fase 1a sono stati sottoposti ad una intervista condotta da un insegnante con l'obiettivo di valutare la «competenza interazionale» e al contempo sono state discusse le motivazioni e l'adeguatezza della richiesta di cambio di livello. L'intervista è stata registrata e trascritta per l'analisi successiva. Dapprima gli studenti sono stati invitati a rispondere alle domande del questionario ELP online; in un secondo momento agli studenti è stato sottoposto il Sillabo del corso corrispondente al livello da loro richiesto per il cambio di classe ed è stato chiesto loro di autovalutarsi sulla base dei descrittori del Sillabo. L'intervista è servita da una parte ad avere ulteriori informazioni sulla biografia linguistica degli studenti e dall'altra è stata utilizzata per ricevere feedback sui due strumenti di autovalutazione impiegati (per un'analisi più dettagliata vedi Fratteer, Marigo in stampa).

² Per consultare lo strumento utilizzato: <http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Aboutthiswebsite/tabid/2707/language/en-GB/Default.aspx>.

Tabella 2. Campione di studenti della Fase 1a

Studente	Nazionalità	Test CLA	Altre attestazioni	Livello assegnato	Livello richiesto per il cambio classe	Cambio classe	Test uscita
P.J.Z.	spagnola	A1	(B2 OLS)	A2	B1	Sì	80/100
S.E.	moldava	No	No	B1	B2	No	66/100
H.L.	cinese	No	B2	B2	C1	Sì	No
J.R.	finlandese	No	B1	B2	B1/B2	No	81/100
M.R.A.	spagnola	No	A2	A2	B1	Sì	No
S.S.	lettone	No	B1	B2	B1/B2	No	81/100

A seguito dell'intervista è emerso che in generale nessuno dei sei studenti si è riconosciuto appieno nel risultato dell'ELP, nella maggior parte dei casi il risultato ottenuto è stato considerato troppo elevato rispetto alle competenze da loro attribuitesi. In alcuni casi nell'ELP online erano invitati a dichiarare il possesso di una competenza in modo troppo assoluto con «sì/no», ma spesso per loro non era possibile essere così precisi.

A seguito dei due strumenti somministrati (ELP e Sillabo del livello richiesto) gli studenti hanno dichiarato di essere in difficoltà a scegliere un livello adatto a loro e si aspettavano di ricevere un consiglio da parte dell'insegnante. In due casi (J.R. e S.S.) gli studenti hanno chiesto di scendere di un livello in quanto hanno dichiarato di avere competenze dichiarative ma non procedurali delle strutture linguistiche del livello assegnato.

In sintesi, dei sei studenti che avevano chiesto un altro livello tre hanno cambiato classe ma solo uno dei tre ha concluso il corso e ha superato il test di uscita. I tre studenti che non hanno cambiato livello hanno superato il test d'uscita con un punteggio piuttosto alto (tab. 2). Nel complesso l'intervista è risultata determinante per gli studenti in quanto ha permesso loro di riflettere sui propri bisogni e sulle abilità che maggiormente desideravano sviluppare e conseguentemente ha permesso loro di scegliere la classe più adatta.

3.2 Fase 1b: analisi studio di caso

Uno dei sei studenti P.J.Z. (tab. 2) è stato esaminato come studio di caso in quanto presentava un pregresso di attestazioni esemplare. P.J.Z. è uno studente spagnolo di 23 anni che si è sottoposto al test di ingresso del CLA senza presentare, al momento dell'iscrizione, attestazioni precedenti. Secondo il test è risultato di livello A1 alto ma, essendo lo studente di madrelingua spagnola e considerando l'affinità con la lingua italiana, è stato inserito in una classe di livello A2. Dopo circa due settimane P.J.Z. ha chiesto di passare ad un livello B1 e solo in occasione di tale richiesta

ha presentato attestazioni di corsi precedenti fino al livello A2; inoltre ha ammesso di aver svolto il test OLS dal quale è risultato di livello B2. Lo studente ha dichiarato che di fronte a risultati così disomogenei aveva scelto di non presentare i suoi attestati ma di sottoporsi al nostro sistema di valutazione, ha però ammesso di aver svolto il nostro test in condizioni fisiche disagiati giustificando così lo scarso risultato ottenuto e la successiva richiesta di cambio.

Nel tentativo di integrare i diversi risultati: gli attestati di frequenza A1 e A2 ottenuti presso un istituto spagnolo, l'attestazione OLS B2 e il livello A1 ottenuto attraverso il nostro test diagnostico, è stato fissato innanzitutto un colloquio con P.J.Z. durante il quale gli è stato proposto di svolgere il quiz ELP come strumento di autovalutazione e di leggere i descrittori contenuti nel Sillabo B1 per avere consapevolezza dei contenuti del corso da lui richiesto.

Il riscontro avuto dallo studente non è stato incoraggiante, P.J.Z. ha dichiarato di non riconoscersi del tutto nella valutazione finale dell'ELP soprattutto al riguardo delle abilità ricettive e dell'abilità di produzione scritta dove ha ottenuto il livello C1 che, a suo parere, era decisamente sovrastimato; ha ammesso di essere piuttosto disorientato perché questo strumento non lo aiutava a determinare con esattezza il suo livello nonostante durante lo svolgimento del ELP avesse la sensazione di 'saper fare' quanto contenuto nei descrittori.

Anche il secondo strumento utilizzato per l'autovalutazione, il Sillabo B1, è stato di poco aiuto per la quantità e la complessità dei descrittori che hanno costituito un sovraccarico cognitivo tale da non permettergli un'autovalutazione serena e oggettiva.

Come secondo passo è stato elaborato un prototipo della nuova versione del Sillabo contenente solo una selezione dei principali descrittori per il livello A2 (il suo supposto livello acquisito), integrati da attività interattive quali domande mirate ed esercizi di completamento attraverso cui P.J.Z. doveva dimostrare la propria competenza in termini di 'saper fare'. Grazie al colloquio e ad una nuova versione semplificata e guidata del Sillabo (vedi fase 1b in tab. 1), P.J.Z. ha dimostrato, principalmente a se stesso, di possedere il livello A2 completo e ha confermato la sua scelta, questa volta convinta, di frequentare un corso B1. Lo studente ha infatti partecipato attivamente alle attività della classe ottenendo un buon risultato nel test di profitto finale (80/100). La conclusione della prima fase della ricerca lascia aperti diversi aspetti critici in quanto gli strumenti di autovalutazione utilizzati si sono rivelati non del tutto adeguati: gli studenti non trovano corrispondenza tra il profilo linguistico proposto dagli strumenti messi a disposizione e la loro percezione di sé come apprendenti, inoltre non sanno come interpretare i descrittori del Sillabo che evidentemente si dimostra uno strumento troppo rigido e ancora troppo distante dal modello 'so fare'; gli studenti hanno bisogno di una guida e di esempi concreti di saper fare con la lingua italiana.

Per dare risposta alle criticità emerse nella Fase 1 si è deciso di procedere alla Fase 2 estendendo l'uso di alcuni strumenti precedentemente adottati ad un campione più ampio e introducendo nuovi strumenti di indagine.

4 Seconda fase di ricerca

La seconda fase di ricerca³ è suddivisa in due sotto-fasi (tab. 1): nella prima sotto-fase sono stati sostituiti gli strumenti di autovalutazione utilizzati nella Fase 1 (ELP, Sillabo) con nuovi strumenti per sperimentarne la facilità d'uso e l'efficacia nella fase di autovalutazione.

4.1 La Fase 2a

A conclusione della Fase 1 gli studenti avevano dichiarato di «avere la sensazione di essere capaci di...» ma in concreto non sempre avevano dimostrato di esserlo e avevano espresso l'esigenza di disporre di uno strumento di autovalutazione di tipo integrato.

In particolare per lo studio di caso di P.J.Z. il prototipo di Sillabo somministrato aveva mostrato una buona corrispondenza tra la percezione di 'saper fare' e l'effettiva competenza. Pertanto tra il I e il II semestre 2015-16 è stato elaborato uno strumento integrato di livello B1, che chiameremo Sillabo Guidato (d'ora in poi SG).

Poiché il SG è stato completato quando i corsi di italiano erano già iniziati, esso è stato somministrato a conclusione dei corsi come verifica del livello frequentato.

La seconda fase si è svolta nel II semestre 2015-16, è stato selezionato un campione di 28 studenti (gruppo 2) con diverse L1 (arabo, croato, cinese, farsi, francese, inglese, olandese, persiano, polacco, tedesco, ungherese, vietnamita) tutti di livello B1.

Gli strumenti utilizzati per l'autovalutazione in ingresso sono stati: a) la tabella dei descrittori del QCER e b) una versione ridotta del Sillabo (Lo Duca 2006) del livello B1 in uso presso il CLA. L'ELP della Fase 1 è stato abbandonato in quanto non aveva ricevuto un buon feedback da parte del gruppo 1.

Secondo quanto illustrato, per l'iscrizione ai corsi di italiano presso il CLA gli studenti potevano scegliere il livello del corso da frequentare anche presentando un'attestazione di livello e, di fatto, la maggior parte dei 28 studenti (82%) hanno optato per questa scelta.

³ La seconda fase della ricerca è stata presentata dalle scriventi con la comunicazione dal titolo «Forme integrate di autovalutazione e valutazione in entrata per l'italiano L2 per studenti universitari stranieri in scambio con l'Università di Padova» al XIV Convegno internazionale Cercles presso l'Università della Calabria (22-24 settembre 2016).

Analizzando la banca dati degli studenti iscritti ai corsi è emerso che coloro i quali hanno utilizzato maggiormente gli strumenti messi a disposizione sono stati quegli stessi studenti senza attestato. Tra gli strumenti utilizzati è interessante notare che nessuno ha optato per un uso esclusivo dei soli descrittori del QCER mentre la maggior parte ha preferito combinare i due strumenti (sintesi del Sillabo e QCER).

Per verificare se gli strumenti fossero ritenuti 'sufficientemente affidabili' per gli studenti si è tenuto conto di un dato generale che riguarda le richieste di cambio classe dopo la prima settimana dall'inizio dei corsi ed è stato confrontato con la percentuale di cambi classe nel semestre precedente (quando gli studenti non avevano il QCER e la sintesi del Sillabo a disposizione): le richieste di cambio sono passate dal 13% nel I semestre 2015-16 al 9,8% nel secondo semestre dello stesso anno accademico; in generale si nota una sensibile diminuzione di richieste di cambio.

Alla luce dei risultati positivi ottenuti dall'uso del SG in sperimentazione (vedi Fase 1), nella seconda fase della ricerca è stato scelto di mettere a punto uno strumento che potesse ulteriormente aiutare gli studenti nella scelta del livello. È stato pertanto predisposto uno strumento che fosse in grado di combinare l'approccio dell'ELP e dei descrittori «I can do» del QCER basati sull'autovalutazione e una forma di valutazione più oggettiva basata nello specifico sulla competenza grammaticale. La struttura del nuovo strumento realizzato, il «Sillabo Guidato» (SG), è illustrata nel paragrafo 5.

4.2 La Fase 2b: prima sperimentazione Sillabo Guidato

Il SG è stato dunque sottoposto al nostro campione di 28 studenti come compimento della seconda fase della ricerca (tab. 1) unitamente ad un colloquio che prevedeva domande aperte volte a raccogliere i commenti degli studenti.

Un primo dato di tipo quantitativo ci informa come per la maggior parte degli intervistati (circa l'80%) che ha usato strumenti di autovalutazione ad inizio corso ci sia una netta corrispondenza tra i risultati positivi ottenuti attraverso l'uso del SG e quelli ottenuti dal test d'uscita di punteggio medio-alto, questo delinea un profilo coerente di apprendente consapevole: chi è ben disposto verso sistemi di autovalutazione tende ad usarli con maggiore efficacia ed ottiene risultati positivi sia nell'autovalutazione che nella valutazione tradizionale.

Alla somministrazione del SG è seguito un colloquio per avere il riscontro degli studenti rispetto ad un sistema di valutazione più tradizionale di cui avessero esperienza: un terzo degli studenti ha scelto la valutazione oggettiva, alcuni sostenendo che in assenza di un test non sapevano definire il proprio livello, altri asserendo che uno strumento oggettivo poteva

dare risultati diversi rispetto alle proprie aspettative; quasi la metà del campione invece ha valutato positivamente il SG, alcuni studenti commentando che il test è stressante, altri confidando sulla propria capacità di raggiungere il livello scelto anche se con qualche lacuna di partenza grazie allo studio personale e alla cooperazione con il gruppo classe; poco meno di un terzo del campione non ha risposto tendenzialmente per poca esperienza con i sistemi di valutazione.

Rimanendo sull'aspetto qualitativo è interessante concludere la relazione sulla fase 2b della ricerca mettendo a confronto alcuni profili di apprendenti i quali hanno rilevato aspetti positivi e aspetti critici dell'autovalutazione, questi ultimi emersi in modo particolare tra gli apprendenti con scarse competenze linguistiche unite ad una scarsa esperienza nell'autovalutazione.

Si possono citare come esempi positivi il profilo di Gregor (studente tedesco) e di Michael (studente polacco), entrambi di livello A1, i quali hanno chiesto di essere inseriti direttamente in una classe di livello B1 come scelta maturata sia attraverso l'uso degli strumenti di autovalutazione messi a disposizione sia attraverso l'abitudine a riflettere sulle proprie competenze e sui successivi obiettivi linguistici da raggiungere. In entrambi i casi il test di fine corso ha confermato la scelta del livello (media di 80/100).

Come esempio critico si può citare il caso degli studenti di Guangzhou, in scambio con l'Università di Padova, i quali pur essendo di livello A1 scelgono di frequentare un livello B1 per motivi strumentali, affermano cioè di 'aver bisogno' di un determinato livello perché lo richiede la loro Università; la partecipazione al corso è risultata per loro di fatto problematica in quanto manifestavano difficoltà ad integrarsi in classe soprattutto nelle attività che richiedevano abilità orali.

5 La realizzazione di uno strumento a supporto dell'autovalutazione

Alla luce delle sperimentazioni e dei risultati illustrati nei paragrafi precedenti si è scelto di realizzare uno strumento, che chiameremo Sillabo Guidato Interattivo (SGI), atto a guidare gli studenti nella delicata fase di autovalutazione in ingresso per i livelli da A1 a C1. È stato pertanto predisposto uno strumento che fosse in grado di combinare l'approccio dell'ELP e dei descrittori «I can do» del QCER basati sull'autovalutazione e una forma di valutazione più oggettiva basata nello specifico sulla competenza grammaticale.

Poiché per esigenze organizzative e di somministrazione tale strumento doveva essere disponibile in qualsiasi momento e doveva dare un feedback immediato allo studente, è stato realizzato su supporto informatico e si è

scelto di utilizzare la piattaforma *Moodle* disponibile al CLA. Questa scelta ha permesso anche la sperimentazione dello strumento in modo agevole in quanto gli studenti hanno potuto completare il questionario nei tempi e nelle modalità da loro preferite.

Per l'elaborazione nuovo format si è tenuto conto dei risultati delle precedenti ricerche illustrati nei paragrafi precedenti; in particolare tra le modifiche più importanti sono stati selezionati gli elementi di un livello (grammatica, funzioni comunicative) ritenuti requisiti indispensabili per un determinato livello; i quesiti sono stati semplificati il più possibile e nel caso del livello A1 ne è stata fornita una traduzione in inglese; infine per ogni descrittore sono stati forniti degli esempi concreti.

5.1 Le caratteristiche del Sillabo Guidato Interattivo

Il Sillabo Guidato Interattivo (SGI) è stato suddiviso in tre parti visibili a sinistra nel box di navigazione del quiz (fig. 1): parte 1 «Descrittori del livello»; parte 2 «Compiti e funzioni comunicative»; parte 3 «Grammatica».

Nella parte 1 («Descrittori del livello») per ogni livello di competenza linguistica sono stati selezionati alcuni descrittori della griglia di autovalutazione dell'ELP ritenuti fondamentali e rappresentativi del livello, descrittori che riguardano tutte le abilità (ricezione, produzione e interazione); un esempio per il livello B1: «Sono in grado di scrivere un testo semplice su argomenti familiari o di interesse personale». Ad ogni descrittore lo studente deve dare una valutazione da un minimo di 1 ad un massimo di 4 secondo la scala Likert. La scelta del numero pari di parametri obbliga lo studente a non collocare le proprie scelte in una 'zona neutra' ma a dichiarare in modo chiaro il possesso delle abilità (3-4) o il mancato possesso in alcune abilità (1-2).

Nella parte 2 («Compiti e funzioni comunicative») a partire dal Sillabo (Lo Duca 2006) in adozione presso il CLA sono stati individuati compiti e funzioni comunicative ritenuti specifici e importanti per il livello selezionato; un esempio per il livello B1: «Indica quanto ti sembra di essere in grado di esprimere il tuo parere su fatti, persone, atteggiamenti». Anche in questa parte viene chiesto allo studente di valutare la propria capacità nell'esprimere le funzioni comunicative indicate, sempre secondo un punteggio da 1 a 4.

La parte 3 («Grammatica») si discosta parzialmente dalle altre due in quanto integra forme di autovalutazione, menzionate sopra, con forme di valutazione attraverso domande a risposte di tipo chiuso (completamento, scelta multipla, vero/falso). In questa sezione, dedicata nello specifico alla competenza grammaticale, sono stati selezionati gli indici linguistici ritenuti fondamentali del livello: per ciascun indice ne è stata fornita dapprima una descrizione e successivamente ne è stato dato un esempio attraverso un esercizio di tipo chiuso per verificarne il possesso della competenza. Un

Figura 1. Struttura del Sillabo Guidato Interattivo

esempio di item di tipo descrittivo per il livello B1: «Quanto di sembra di saper usare la particella *ci* e *ne* (es. *ne vuoi un po'?*)» e un esempio di item in cui si chiede di completare un esercizio per testarne l'effettiva competenza d'uso «*Vieni alla fiera del libro? ___ passo sabato*». La scelta di utilizzare le due tipologie di item ha permesso allo studente di prendere consapevolezza della differenza tra competenza dichiarativa e competenza procedurale che in genere rappresenta spesso uno scoglio per gli studenti di italiano L2.

La scelta di introdurre una parte di valutazione oggettiva e una soggettiva è motivata dal fatto che per molti studenti la scelta del livello dipendeva dagli indici grammaticali che 'avevano o non avevano studiato' in un corso e/o autonomamente, senza però tenere conto della competenza procedurale degli stessi ovvero se erano effettivamente in grado di utilizzare nella lingua gli indici grammaticali studiati.

Durante i colloqui della prima fase spesso gli studenti avevano dichiarato di «conoscere» determinati argomenti grammaticali e di averli «dimenticati».

Le diverse sezioni, infine, nella fase di valutazione sono state messe in relazione per verificare se c'era omogeneità tra le parti di autovalutazione con quelle di tipo oggettivo.

Dopo aver completato la compilazione di tutto il questionario del SGI lo studente riceve un suggerimento sulla classe da frequentare in base alla percentuale del punteggio ottenuto; tuttavia la decisione finale è libera e spetta in ogni caso allo studente stesso.

6 La sperimentazione del Sillabo Guidato Interattivo

Il SGI, una volta messo a punto, è stato sperimentato al fine di valutarne l'efficacia rispetto all'obiettivo prefissato ovvero quello di fungere da strumento di supporto per gli studenti nella fase di autovalutazione.

Nel primo semestre dell'a.a. 2016-17 il SGI è stato sperimentato con un gruppo di 5 studenti di livello A1.1 e 13 di livello A2, tutti studenti universitari in mobilità, con diverse L1 (tab. 3).

Tabella 3. Gruppo di studenti sottoposto alla sperimentazione del SGI

Numero di studenti	Classe frequentata	SGI in ingresso	SGI in uscita	Test uscita	Intervista
5	A1.1	A1	A1 e A2	sì	no
13	A2	A1 e A2	A2	sì	sì

A tutto il gruppo di 18 studenti una volta formate le classi, e dunque una volta che gli stessi studenti avevano scelto il livello, il Sillabo Guidato Interattivo è stato somministrato ad inizio corso, subito dopo la prima lezione. In seguito il SGI è stato somministrato a conclusione del corso di 40 ore in presenza e prima del test di uscita. Infine, solo gli studenti di livello A2 sono stati invitati ad un colloquio orale in cui sono stati intervistati in merito all'efficacia dello strumento.

6.1 I primi risultati

Esaminiamo dapprima i risultati del gruppo di livello A1 (tab. 3). Tutti i 5 studenti che avevano completato il SGI all'inizio del corso avevano ottenuto un punteggio al di sotto del 30% del punteggio totale e dunque erano risultati adatti alla frequenza del corso di livello A1. Nel SGI in uscita la percentuale si attestava tra il 60% e il 76% e dunque, secondo i dati forniti dall'autovalutazione integrata, tutti gli studenti potevano considerarsi di livello A1 completo o quasi completo. Tale risultato è stato anche confermato dal test d'uscita del corso che ha visto tutti gli studenti superare il test con una percentuale intorno all'80%. Questo gruppo di studenti ha completato anche il SGI A2 in prospettiva di un nuovo corso, tuttavia dai dati esaminati emerge che nonostante tutti abbiano ottenuto un punteggio compreso tra 70/100 e 90/100 nel test d'uscita, la percezione del 'quanto pensano di saper fare' è diversa tra di loro come per esempio i tre studenti J.M., Y.T. e I.S. (fig. 2) i quali, con un risultato piuttosto alto nel test di ingresso (85, 90 e 84) hanno una percentuale piuttosto bassa nel risultato del SGI di livello A2.

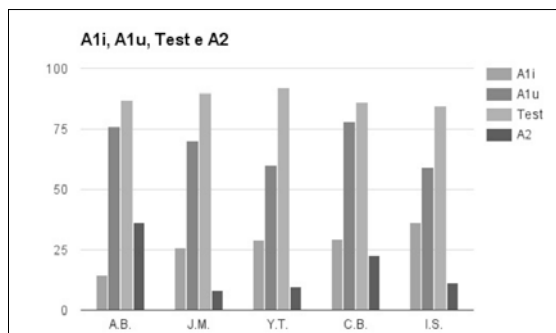


Figura 2. Gruppo di livello A1

Per quanto riguarda il risultato dei 13 studenti di livello A2, come si nota dal grafico (fig. 3), è possibile affermare che il SGI riesce a tenere traccia del progressivo miglioramento di quasi tutti gli studenti, come mostrato dalla linea del SGI in uscita (A2u), tale progresso viene ulteriormente confermato anche dal test d'uscita, rappresentato nel grafico dalla linea in alto, che è stato superato da tutti gli studenti.

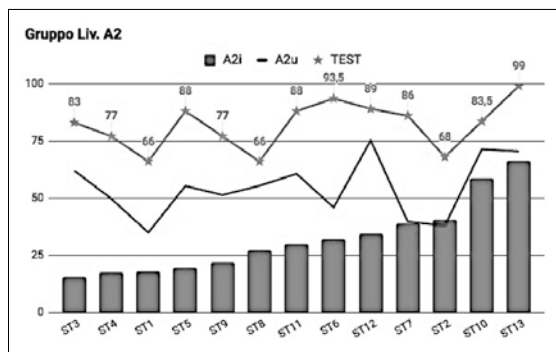


Figura 3. Risultati sperimentazione SGI in ingresso e in uscita del Gruppo di livello A2

Tuttavia è interessante notare un caso particolare costituito dallo studente ST2, che, come evidenziato dal grafico (fig. 3), contrariamente alle attese mostra persino un peggioramento nei risultati dell'autovalutazione del SGI in uscita (A2u) anche se lo studente supera il test di uscita di fine corso con il punteggio 68/100. Per capire questo risultato negativo è necessario esaminare nel dettaglio i risultati del SGI in ingresso e in uscita per individuare eventuali punti deboli nel questionario di autovalutazione oppure per determinare se il risultato sia ascrivibile solo allo studente.

6.2 Analisi dei risultati di un caso critico

ST2 è una studentessa tedesca di 24 anni che durante il colloquio in uscita ha dichiarato di aver avuto esperienze pregresse di studio della lingua italiana in Germania, infatti molti anni prima aveva frequentato un corso di livello B1, inoltre la studentessa aveva anche ricevuto la valutazione del livello A2 per il test OLS prima di arrivare in Italia.

Nel SGI in ingresso aveva ottenuto il 40,3% mentre nel test in uscita la percentuale era scesa al 37,9%.

È stato pertanto necessario procedere nell’osservazione degli item del questionario dal quale sono stati individuati in particolare i seguenti quattro item critici (7-13-18-24) come si osserva in figura 2.

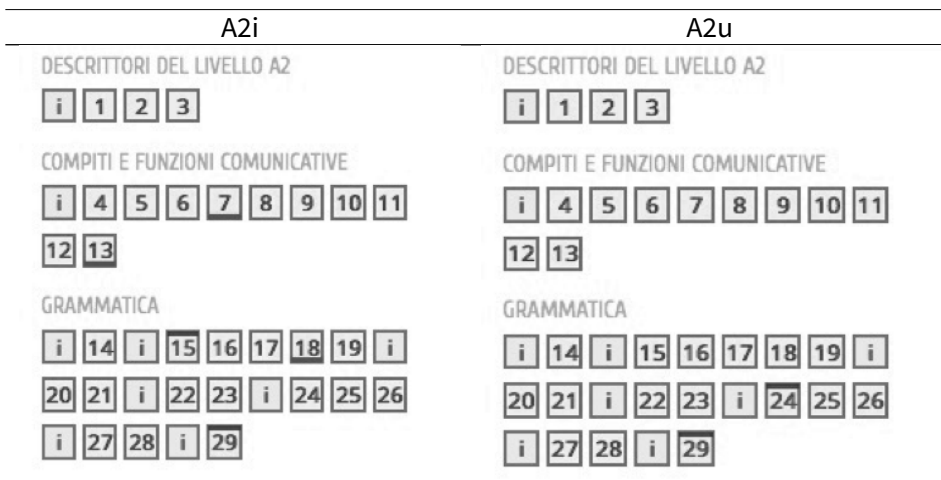


Figura 4. Confronto del risultato degli item del SGI in ingresso (A2i) e in uscita (A2u) dello studente ST2

Gli item interessati erano relativi all'autovalutazione e riguardavano le seguenti funzioni e indici linguistici:

Tabella 4. Analisi degli item critici

Numero item	Descrizione	Auto/valutazione	
		ingresso	uscita
7	Dare e comprendere semplici istruzioni (<i>aprite il libro a pagina 10</i>).	4	3
13	Raccontare di sé e chiedere su eventi passati.	4	3
18	So scegliere l'ausiliare (<i>essere</i> o <i>avere</i>) nei tempi composti (<i>Maria ha telefonato, Franco è arrivato</i>) e accordare il participio passato con i verbi che richiedono l'ausiliare <i>essere</i> (<i>Maria è arrivata, si è vestita</i>). So usare il passato prossimo con verbi pronominali (<i>mi sono svegliata presto</i>).	4	2
24	Esercizio sulle forme dell'imperativo con i pronomi.	1	0

In conclusione l'analisi degli item (tab. 4) ci permette di rilevare che, per quanto riguarda l'autovalutazione, si tratta perlopiù di una sopravvalutazione dello studente nel SGI in ingresso. La sopravvalutazione viene confermata dal colloquio in cui la studentessa dichiara di aver basato la sua autovalutazione sul fatto di «aver studiato la grammatica del livello A2», mentre durante la studentessa mostra di prendere consapevolezza di avere delle difficoltà oggettive in alcuni aspetti della lingua e che la sua valutazione in ingresso si era basata sull'«impressione di sapere» e sul fatto di aver frequentato un corso del livello A2.

Concludendo l'analisi della sperimentazione, nel colloquio in uscita con gli studenti di livello A2 è emerso che il SGI è considerato uno strumento utile ad orientare lo studente nella scelta della classe; gli esempi concreti introdotti aiutano a disambiguare indici linguistici e le funzioni comunicative e infine l'utilizzo dell'inglese è stato rilevato come utile durante il questionario in ingresso e non più necessario in uscita. Pertanto il SGI sembra essere un buon compromesso tra l'autovalutazione e la valutazione e può essere considerato un valido aiuto per la scelta della classe.

7 Conclusioni

A termine delle tre diverse fasi successive del progetto si può affermare che l'inserimento dell'autovalutazione guidata per la scelta della classe sembra andare nella direzione dello sviluppo dell'autonomia dell'apprendente. L'obiettivo educativo sotteso alla ricerca mirava infatti ad offrire un contributo all'esercizio della riflessione e ad un concetto di valutazione

centrato sull'autonomia dell'apprendente all'interno di un'istituzione, l'Università, la quale dovrebbe adempiere anche a tale compito

the ability to assess oneself is an important educational goal in its own right. If the proposal to include evidence-based self-assessment in the larger framework of university assessment seems revolutionary, that may simply reflect the extent to which universities have traditionally failed to promote reflective learning in which students' individual goal setting and self-assessment play a central role. (Little 2012, 17)

Oltre all'aspetto dell'autonomia, attraverso la presente ricerca, è stato rilevato come elemento di riflessione il ruolo fondamentale rivestito dall'insegnante in una cultura della valutazione che incorpori l'elemento dell'autoriflessione. Da un lato si è visto che gli strumenti utilizzati nel progetto hanno migliorato la consapevolezza dello studente consentendo di far emergere le parti da compensare nel suo apprendimento e aiutandolo a prendere decisioni e ad operare scelte successive, dall'altro è emerso come sia compito dell'insegnante sostenere lo sviluppo di un'altra competenza non meno importante di quelle citate in precedenza, la competenza di autovalutazione, aspetto già sottolineato da Engelhardt e Pflingstorn «it is up to the teacher to engage learners in the right type of activities that train and support the development of self-assessment skills» (Engelhardt, Pflingstorn 2013, 77).

Bibliografia

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engelhardt, Maïke; Pflingstorn, Joanna (2013). «Self-Assessment and Placement Tests - a Worthwhile Combination?» [online]. *Language Learning in Higher Education*, 2(1), 75-89. URL <https://goo.gl/Saiq07> (2017-06-29).
- Fratte, Ivana; Altinier, Micol (2015). «Gli apprendenti di italiano L2 all'Università e le loro abitudini tecnologiche». Helm, Francesca; Bradley, Linda; Guarda, Marta; Thouësny, Sylvie (eds.), *Critical CALL - Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (Padova, 25-29 agosto). Dublin & Ireland: Research-publishing.net, 177-80.
- Fratte, Ivana; Altinier, Micol (2017). «Il pubblico degli studenti internazionali e le loro abitudini tecnologiche nei CLA: quale offerta formativa di italiano L2 per loro?». Guaragnella, Pasquale; Abbaticchio, Rossella; Williams, Christopher (a cura di), *Diffusione della lingua italiana e ruoli dei Centri Linguistici di Ateneo*. Lecce: Pensa MultiMedia, 89-106.
- Fratte, Ivana; Marigo, Luisa; Pescina, Luigi (2015). «L'evoluzione del test di piazzamento per i corsi di Italiano L2 al Centro Linguistico

dell'Università di Padova: utilità e criticità delle TIC». Helm, Francesca; Bradley, Linda; Guarda, Marta; Thouësny, Sylvie (ed.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (Padova, 25-29 agosto). Dublin & Ireland: Research-publishing.net, 181-5.

Fratte, Ivana; Marigo, Luisa (in stampa). «Integrated Forms of Self-Evaluation and Evaluation for Incoming Foreign Students at the University of Padova». *New Trends in Foreign Language Teaching = Proceedings of the Petall International Conference* (28-29 April 2016). UK: Cambridge Scholars Publishing.

Little, David (2012). «The Common European Framework of Reference for languages: Content, Purpose, Origin, Reception and Impact». Fisher, Johan; Little, David; Dalziel, Fiona (eds.), «The Role of the CEFR and ELP in Higher Education», spec. issue, *Language Learning in higher Education*, 1(1), 1-21.

Lo Duca, Maria Giuseppa (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.

