

## SVILUPPO DI UNA CERTIFICAZIONE PER GIOVANI APPRENDENTI DI LINGUA: IL NUOVO ESAME PLIDA BAMBINI

**ALBERTA NOVELLO**  
(Università di Padova)

### **Abstract**

*This essay describes how to create a language examination for very young learners. In the text, language examinations for children are analysed, as well as the washback effect they could have. The main principles of language testing are defined. In the last section the development of the new language examination of Italian for children, Plida Bambini, is explained, and its main features are described.*

**Keywords:** certificazione, testing, esami, giovani apprendenti, italiano

### **1. I giovani apprendenti di lingua: nuovo target per gli enti certificatori**

Le certificazioni linguistiche sono presenti nel panorama politico-linguistico europeo, e non solo, da diversi decenni (approfondimenti sulla storia e la descrizione delle principali certificazioni europee in Novello, 2009). La loro spendibilità si è imposta su più piani d'azione creando una domanda-offerta che ha condotto ad un imponente processo incentrato sui sistemi valutativi.

La diffusa mobilità professionale e intellettuale ha contribuito ad aumentare in maniera decisiva la fruizione degli esami di lingua, che, in particolar modo in seguito alla richiesta da parte del Consiglio d'Europa agli Enti Certificatori di calibrare le prove sui livelli descritti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, attualmente rappresentano il mezzo per ottenere un documento ufficiale che attesti il grado di competenza comunicativa raggiunto. Un esame di

certificazione ha, difatti, lo scopo di comunicare il livello linguistico posseduto dal candidato garantendo, nella maniera meno arbitraria possibile, un determinato grado di prestazione nella lingua *target*. L'attestazione ottenuta tramite il superamento delle prove contenute nell'esame di un Ente Certificatore riconosciuto rappresenta, quindi, una dichiarazione ufficiale del livello di competenza linguistica posseduto.

Risulta chiaro come la spendibilità di questo documento rappresenti uno dei maggiori fattori di richiesta dello stesso a cui vanno, però, aggiunti due fenomeni tra loro agli antipodi che si sono venuti a delineare nel nuovo panorama politico-linguistico, vale a dire: la necessità dell'integrazione linguistica e il puro piacere di imparare una lingua. Sulla base di una domanda sempre più diversificata e cospicua, gli Enti Certificatori europei hanno conseguentemente aumentato la loro offerta, passando, dai pochi livelli proposti ai loro esordi, ad essere in grado di valutare tutti i livelli (perciò da A1 a C2) del Quadro Comune Europeo di Riferimento, proponendoli anche per diverse tipologie di apprendenti (Novello, 2009).

Una categoria emergente che sta trovando sempre più spazio tra le proposte degli Enti Certificatori è quella dei bambini. Gli esami che hanno come destinatari i giovanissimi apprendenti stanno riscontrando un buon consenso a livello europeo, basti pensare alla sempre più diffusa proposta di prove a loro destinate da parte di Enti quali: Trinity College London, Cambridge Esol, City and Guilds, British Institutes (per un approfondimento sugli esami di inglese per bambini si veda Novello, 2012), Ciep (Ministero dell'educazione francese). È da subito palese come le finalità siano ben diverse rispetto ad una certificazione per adulti e giovani adulti; in una certificazione per bambini il concetto di spendibilità viene a mancare lasciando posto al piacere di veder concretizzato il termine di un percorso di successo. La percezione che un bambino ha del proprio apprendimento è generalmente molto debole, a causa del suo sviluppo cognitivo e della poca esperienza nell'autonomia; per questo motivo l'ottenimento di un attestato/diploma che dimostri il risultato raggiunto può fungere da elemento "premio" per il tempo impiegato e l'interesse dimostrato nell'acquisire una lingua e diventare, così,

veicolo per la comprensione dei progressi raggiunti. In questo modo i bambini riconoscendo la positività del percorso intrapreso sono ulteriormente motivati nel proseguire il contatto con la lingua.

Tale processo è stato fortemente avvertito dalle famiglie, dagli insegnanti e dagli Enti Certificatori e ha dato il via a un nuovo ciclo di domanda-offerta che ha portato alla nascita delle certificazioni per bambini. La consapevolezza della positività e dei benefici dell'avviamento precoce all'apprendimento delle lingue ha senz'altro contribuito alla diffusione del fenomeno certificativo per i giovani apprendenti di lingua. Le varie forme di bilinguismo e di accostamento precoce alla lingua straniera sono da diverso tempo analizzate (Fabbro, 2018, 2006, 2004; Torresan, 2013, Agliotti & Fabbro, 2006; Gullberg & Indefrey, 2006) con diffusione di risultati che ne evidenziano gli aspetti positivi. La base scientifica di questi studi, ma anche il valore affettivo o di utilità rivestito dalla lingua *target*, hanno, senza dubbio, contribuito ad avvicinare le famiglie a percorsi di lingua accostati ad un esame di certificazione finale. L'esame di certificazione di lingua racchiude in questo caso una valenza nuova, diversa, che mira ad incoraggiare, motivare e promuovere l'apprendimento linguistico.

### **1.1 L'impatto di una certificazione per bambini**

Come tutti gli esami di certificazione, anche quelli per bambini non sono legati ad un corso, ma si basano su un sillabo elaborato dall'Ente Certificatore. Proprio il sillabo costituisce uno degli elementi di maggior impatto della certificazione (Alderson, Clapham & Wall, 1995; Consiglio d'Europa, 2009). Essendo questa selezione di conoscenze e abilità solitamente elaborata da esperti del settore che abbinano, appunto, elementi linguistico-comunicativi a livelli di competenza, essa può fungere da punto di riferimento per il confronto con percorsi linguistici progettati dalle diverse scuole ed orientare, in questo modo, la didattica degli insegnanti.

È chiaro che una certificazione non fornisce alcuna indicazione metodologica e non suggerisce alcun percorso di insegnamento ai docenti (Machetti & Strambi, 2003), ma il confronto dato dall'analisi del sillabo può orientare sugli obiettivi raggiungibili ai diversi livelli;

inoltre, l'osservazione delle tipologie di prove selezionate è senza dubbio utile al fine di comprendere le modalità che più si prestano a verificare le competenze linguistiche nei bambini. Ancora, i criteri di valutazione adottati, il peso assegnato alle diverse abilità e il concetto di misurazione per la valutazione di giovanissimi apprendenti possono fungere da riferimento per chi si occupa di insegnamento/apprendimento linguistico nei bambini.

Dalla prospettiva della ricerca, poi, la creazione degli esami di lingua e dei documenti ad essi legati porta, indubbiamente, un contributo significativo all'analisi della competenza comunicativa, dei suoi livelli e delle modalità di valutazione (Backman & Palmer, 1982). Lo sviluppo di un buon esame prevede, come spiegato successivamente, un lungo lavoro di studio e progettazione, per cui l'impatto di tale esame a livello di ricerca scientifica nel campo della valutazione ha sicuramente una valenza positiva, ancora di più in un ambito ancora poco esplorato come la valutazione nei bambini.

Un altro elemento legato all'impatto della certificazione è rappresentato dagli effetti che la stessa avrà sui bambini e sulle famiglie. La validità consequenziale di un esame (Messick, 1989) deve tener conto degli effetti sociali del test e dei suoi risultati, soprattutto in un periodo storico in cui, come ribadito da Weir (2007), i test hanno effetti importanti sulla vita delle persone e rappresentano uno strumento di potere e controllo.

In una certificazione per bambini, per cui, è basilare prestare molta attenzione all'impatto sociale della stessa, essendo lo scopo quello di aumentare la curiosità e il piacere di imparare una nuova lingua. Per tale motivo tutte le componenti dell'esame, dal costruito alla grafica, devono essere pensate e costruite tenendo a mente l'impatto psicologico individuale e sociale.

È doveroso, infine, considerare l'impatto che la certificazione può avere nella diffusione della lingua che rappresenta, proprio per gli effetti retroattivi finora considerati. Se questi avranno un impatto positivo è chiaro che contribuiranno ad un accostamento piacevole alla lingua *target*, aumentandone, così, la diffusione.

## **2. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e i giovani apprendenti**

Un documento che conferma l'aumento di interesse per la valutazione di giovani apprendenti di lingua è rappresentato dalla recente pubblicazione da parte del Consiglio d'Europa di esempi di descrittori per due gruppi di apprendenti che riguardano rispettivamente i giovani dai 7 ai 10 anni e dagli 11 ai 15 anni (Consiglio d'Europa, 2018b). Il documento, che si accompagna alla nuova versione del Quadro Comune Europeo di Riferimento, ha lo scopo di raggruppare i descrittori esistenti secondo la suddivisione in livelli proposta dal Quadro e di gettare in questo modo le basi per un futuro lavoro di sviluppo di descrittori per giovani apprendenti. Risulta immediatamente chiaro come questa raccolta rappresenti solamente lo stadio iniziale di una riflessione che, se protratta, necessiterà indubbiamente di una tempistica importante e di un lavoro di calibrazione molto attento, ma la sua pubblicazione segna l'apertura ad un *target* fino a questo momento poco considerato.

La formale attenzione a questa fascia di candidati anche da parte del Consiglio d'Europa, oltre che degli Enti Certificatori come riportato nei paragrafi precedenti, dimostra, per cui, come i bambini e i ragazzi stiano diventando un pubblico sempre più indagato e con caratteristiche specifiche che necessitano di essere studiate. Le motivazioni espresse dal Consiglio d'Europa relative alla pubblicazione di descrittori già esistenti e non allo sviluppo di nuovi vanno ricercate nel voler innanzitutto identificare quali descrittori del Quadro fossero rilevanti per gruppi di giovani apprendenti, considerato che i descrittori, appunto, non sono stati sviluppati riferendosi a gruppi specifici e tantomeno a bambini. Si è pensato, per cui, di selezionare i descrittori adatti e/o adattabili al gruppo d'età e al contesto considerato. L'intento del Consiglio d'Europa è stato quello, inoltre, di raccogliere esempi di descrittori esistenti già validati da esperti linguistici, tra cui quelli del Portfolio Europeo delle Lingue per Giovani Apprendenti, essendo questo documento di riferimento già validato e in linea con i principi di calibrazione del Quadro.

Proprio il Quadro essendo stato in aggiornamento parallelamente a questa raccolta ha costituito motivo di riflessione sul lavoro proposto: non sarebbe stato utile, a parere dei curatori<sup>1</sup>, proporre una nuova serie di descrittori prima della pubblicazione della nuova versione del documento. Per quanto riguarda l'età minima considerata viene specificato che non si tratta di una decisione definitiva, ma la scarsità di descrittori al di sotto dei 7 anni non ha permesso una raccolta degli stessi. La scelta della divisione nei due gruppi 7-10 e 11-15 è stata dovuta sia al fatto di non aver avuto abbastanza descrittori disponibili per la fascia dai 9 ai 12 anni e creare così una categoria intermedia, sia per aver preso in considerazione le età soglia di 7 e 11 anni indicate nelle teorie di Piaget (1967) per lo sviluppo cognitivo. I 7 anni, inoltre, non vogliono escludere i 6, ma rispecchiano maggiormente il livello inferiore della scuola primaria nella maggior parte dei sistemi scolastici. I 15 anni, invece, sono stati scelti come età massima in quanto i descrittori del Portfolio Europeo delle Lingue per età maggiori sono gli stessi degli adulti.

È importante ricordare, come del resto indicato nei documenti del Consiglio d'Europa, che le scale di livello rappresentano degli strumenti per definire le abilità, perciò un parlante difficilmente potrà essere categorizzato in un solo livello, ma a seconda dell'esperienza e delle caratteristiche personali potrà possedere livelli diversi nelle diverse abilità. Tale considerazione vale ancora di più per i giovani apprendenti, nei quali le caratteristiche personali devono tener conto anche dello sviluppo cognitivo e sociale di ogni gruppo.

Di conseguenza i descrittori vanno interpretati considerandoli come obiettivi possibili e non come ciò che ci si aspetta od è necessario raggiungere ad un dato livello. Tale considerazione è di fondamentale importanza quando si lavora con i bambini, proprio perché il loro grado di sviluppo cognitivo non permette di delineare con esattezza degli obiettivi standard, ma piuttosto delle indicazioni su ciò che può essere più adatto per l'età e i livelli considerati.

---

<sup>1</sup> Goodier T.; Moe E.; Hasselgreen A.; Docherty C.; North B. & Szabo T. (Language Policy Division).

### **3. Lo sviluppo di un esame**

Creare un esame di certificazione richiede un lungo lavoro suddiviso in più momenti che necessitano di essere pianificati e gestiti in maniera molto precisa (Alderson, Clapham & Wall, 1995; Weir, 1993, 2005).

Prima della pubblicazione un esame viene sviluppato attraverso fasi che prevedono una durata di qualche mese ciascuna; ciò significa che per costruire un nuovo esame di lingua possono essere necessari anche alcuni anni (questo avviene naturalmente quando tutte le fasi vengono rispettate ed il team di lavoro è composto da esperti del settore). Le fasi si dividono generalmente in (Weir, 1993; Consiglio d'Europa, 2009; Alte, 2011):

- fase di pianificazione
- fase di progettazione
- fase di sviluppo
- fase operativa.

Nella prima fase, quella di pianificazione, una volta stabiliti i destinatari e il proponimento dell'esame, vengono indagate e ricercate tutte le informazioni riguardanti gli agenti influenti sul test, vale a dire: le persone coinvolte nella valutazione (dagli studenti agli insegnanti, dai genitori agli organismi scolastici o ministeriali), le influenze esterne (i contesti educativi e socio-economici) e i fattori interni (modalità di organizzazione del lavoro di preparazione e validazione dell'esame, risorse e conoscenze disponibili). Nella fase di progettazione si passa, poi, alla stesura del syllabo sulla base delle specificazioni iniziali individuate (vengono definite le abilità per ogni livello considerato). Vengono in questa fase indagate le diverse caratteristiche dei candidati al fine di tracciarne un profilo preciso che includa: il contesto, l'età e la nazionalità; queste informazioni saranno utilizzate per la selezione dei materiali che comporranno il test. Si passa successivamente alla delimitazione delle modalità (tipologia di prove, tipologia di item, lunghezza dei testi, consegne, modalità di somministrazione, tempi) e alla stesura della prima versione del test.

Sempre in questa fase vengono sviluppate le prime versioni delle scale di valutazione e vengono definiti i punteggi delle prove oggettive. A questo punto è utile prendere delle decisioni riguardo agli esaminatori, considerando quale tipo di formazione sarà più adatta alle loro esigenze; senz'altro è consigliabile stendere delle istruzioni da fornire per la somministrazione del test.

Nella fase di sviluppo si procede con il pre-testing e le analisi statistiche e qualitative (analisi degli item in rapporto all'utenza). Sulla base delle informazioni ottenute si prosegue con le revisioni necessarie e con la stesura definitiva delle specificazioni del test. Vengono proposte, poi, delle considerazioni sulla somministrazione del test al fine di produrre le linee guida definitive relative alla sua amministrazione e vengono contemporaneamente analizzati i dati riguardanti la validità, l'affidabilità e la praticabilità del test. Vengono raccolti e analizzati i feedback richiesti sia ai candidati che agli esaminatori. È possibile che in questa fase sia necessario ripetere il trialling dei materiali revisionati, anche più di una volta, a seconda di quante modifiche si rendono necessarie. Infine, nella fase operativa, viene stesa la versione definitiva del test e vengono definite le procedure amministrative e di valutazione, il tutto, naturalmente, preceduto dalle analisi post-test (revisioni e consultazioni con il team di lavoro sulle diverse parti dell'esame). Dopo questa prima parte della fase operativa segue un continuo monitoraggio volto ad assicurare il mantenimento di un livello costante di difficoltà dell'esame; è fondamentale in questa fase controllare regolarmente la validità onde assicurarsi di misurare correttamente le abilità testate.

È fondamentale precisare come qualsiasi decisione presa nelle diverse fasi debba essere considerata provvisoria e come il team di lavoro debba essere pronto a ritornare su decisioni prese precedentemente. Tale flessibilità deve accompagnare tutto il processo, in quanto anche dopo la somministrazione del test è verosimile che emergano delle criticità da risolvere. Come suggerito nelle procedure Alte (Association of Language Testers in Europe, 2011) poi, è basilare dopo che il test è stato proposto per un certo periodo di tempo considerare una revisione che parta dalle fasi iniziali dello sviluppo del test in modo tale da poterlo adattare ad una



popolazione che sarà necessariamente cambiata e per aggiornarlo sulla base dei più recenti studi sul language testing.

#### 4. Fondamenti del testing

Sono stati citati alcuni concetti fondamentali relativi al language testing (validità, affidabilità, eticità, praticabilità) che vale la pena approfondire (si veda anche Novello 2009, 2014). Il concetto di validità è considerato fondamentale nel language testing in quanto è legato alla capacità di un test di misurare ciò che intende misurare. Naturalmente, rivestendo tale importanza, l'argomento è stato trattato da diversi studiosi (Cronbach & Meehl, 1955, 1971; Lado, 1961; Bachman, 1990; Davies, 1968, Thorndyke & Hagen, 1977; Popham, 1981; Anastasi, 1988; Carroll & Hall, 1985; Hughes, 1989; Messick, 1989; Weir, 1990; Cumming & Berwick, 1996; Davies & Elder, 2005) i quali hanno indagato i diversi aspetti della validità, cercando di descrivere tutte le loro componenti. Il comune denominatore delle varie descrizioni si può ritrovare nell'intento di definire ciò che è effettivamente rilevante in un test, analizzando quello che si rivela essenziale alla misurazione delle abilità. La definizione che si è venuta, così, a sviluppare negli anni prende in considerazione anche l'uso del test ed include *“the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores entailed by proposed uses of tests”* (AERA, APA, NCME, 1999).

È interessante vedere come gli studiosi abbiano proposto negli anni diverse, anche se non distanti, interpretazioni di validità (per un approfondimento si veda D'Este, 2012) proponendo stimolanti spunti di riflessione relativi al language testing. Fondamentale citare Davies che negli anni '90 descrive la validità come l'insieme di cinque sottogruppi:

- a. *face validity*, che riguarda il giudizio che il test ottiene dagli attori coinvolti (studenti, famiglie ecc.);
- b. *content validity*, che implica invece un giudizio di tipo professionale (come può essere quello di un insegnante o di un esperto) sul contenuto del test, ovvero sul suo rispettare il sillabo di riferimento;

- c. *construct validity*, strettamente legata alla validità di contenuto, riguarda il rispetto delle teorie di riferimento sulla costruzione di test;
- d. *predictive validity*, ossia il grado di predittività di un test, vale a dire quanto i risultati di un test possono predire abilità future;
- e. *concurrent validity*, cioè il mantenimento dello stesso grado di validità di un test nel confronto con una versione parallela (Davies, 1990; Novello, 2014:45).

Degna di nota si rivela, poi, la proposta di Weir (2007) in cui rientrano:

- a. validità di contesto: aspetto che include non solo parametri linguistici (e quindi l'input fornito e l'output atteso, in modo da testare l'abilità che si intende testare), ma anche il contesto socioculturale dell'esecuzione del compito;
- b. validità cognitiva: si identifica con la misura di quanto un test elicit i processi cognitivi coinvolti in un contesto di vita reale;
- c. validità di correzione: comprende tutti gli aspetti legati alla corretta interpretazione e misurazione delle prove e include, quindi, il concetto di affidabilità legato al punteggio, vale a dire la costanza dei risultati attraverso somministrazioni successive e diversi correttori (se un testo non è valido, allora non è affidabile);
- d. validità di criterio: è un concetto legato al post test, cioè alla correlazione tra punteggio e criteri esterni. Può riguardare:
  - la comparabilità con altri test;
  - l'equivalenza con diverse versioni dello stesso test;
  - la comparabilità con standard esterni.

- e. validità consequenziale: introdotta da Messick (1989), ha la finalità di assicurare che le conseguenze sociali dell'interpretazione di un test siano in accordo con lo scopo del test stesso e siano coerenti con altri valori sociali. Questo tipo di validità è legata all'effetto retroattivo che il test ha su insegnamento e apprendimento e all'impatto sulle istituzioni e sulla società. (Novello, 2014:45-6)

La validità è un concetto astratto che viene reso operativo una volta avviato il processo di validazione, il quale si rivela chiaramente un momento complesso, decisamente non statico, che accompagna, come già visto, la costruzione del test in più fasi.

Interessante il metodo di validazione delineato da Xi (2008) che, riprendendo da Kane, Crooks & Cohen (1999) e Bachman & Palmer (2005), divide i processi in tre macro aree che sono:

- f. valutazione, che riguarda le condizioni di amministrazione del test, lo sviluppo e l'uso delle rubriche valutative;
- g. generalizzazione, che comprende tra l'altro indagini sull'affidabilità, sulla coerenza della struttura del test e sui diversi gruppi di candidati;
- h. estrapolazione, che include analisi dell'evidenza dei risultati e delle evidenze empiriche (per una sintesi si veda D'Este, 2012).

Le stesse fasi sono riprese dall'Alte (2011) nello schema per la validazione: *observation, evaluation, generalisation, extrapolation*. Van Der Walt & Steyn (2008) spiegano come la validazione a posteriori includa due fasi: l'analisi dei risultati e dell'evidenza che forniscono relativamente all'abilità dei candidati e la validazione empirica delle procedure che hanno condotto ai risultati stessi (processo che include la presa in considerazione della validità di costruito, di contenuto, di criterio e gli indici di affidabilità).

L'affidabilità indica la costanza dei risultati attraverso somministrazioni successive: ci si aspetta che una prova fornisca

misure comparabili anche su soggetti diversi e in tempi diversi. Ciò implica che una prova ottenga lo stesso risultato anche con valutatori diversi. Tale caratteristica è basilare in un test in quanto, come strumento che si propone di misurare la competenza linguistica, esso deve essere in grado di fornire misure costanti delle abilità verificate. Un test, per cui, è affidabile quando i suoi risultati sono comparabili con risultati ottenuti con differenti somministrazioni e diverse correzioni. Ovviamente anche del concetto di affidabilità si sono occupati diversi studiosi (Bachman, 1990; Davies, 1990; Weigle, 2002; Hamp-Lyons, 2007; Muñoz, 2009; Chapelle, 2012) che hanno analizzato sia gli aspetti più tecnici legati alla misurazione sia le procedure per ridurre gli errori di misurazione. Non si deve dimenticare, come peraltro indicato nel manuale Alte (2011), che tutti i test contengono un certo grado di errore; l'attenzione all'affidabilità mira, per cui, a ridurre la percentuale.

Dal concetto di validità si sviluppa anche quello di eticità di un test (Shohamy, 1997; Davies, 1997, 2008; McNamara & Roever, 2006) il quale è strettamente legato all'impatto del test stesso e al valore ad esso attribuito. Da qui la necessità di attuare considerazioni etiche sulla prova, le quali, come specificato in Barni (2010) non dovranno riguardare solamente la scientificità della realizzazione del test, ma anche le conseguenze sociali dei suoi risultati.

Lancia (1983) descrive la praticabilità come l'insieme delle possibilità che permettono di utilizzare il test. Essa, difatti, include aspetti quali l'economia (di costi e di procedure – preparazione, amministrazione e correzione) e la somministrazione (durata delle prove, spazi fisici e personale coinvolto). Quando un esame è rivolto a grandi numeri risulta immediatamente chiaro come anche la praticabilità diventi un aspetto fondamentale per riuscire a gestire i complessi e diversi aspetti che lo riguardano.

Chiariamo in questa sede anche il concetto di autenticità, che prevede di creare situazioni di elicitazioni di performance il più possibile simili a quelle della vita reale. Tale concetto (di cui si sono occupati: Morrow, 1979; Weir, 1983, 1990, 1993, 2005; Alderson, 2000; Hawkey, 2004) è particolarmente utile nello sviluppo di esami di lingua ed è considerato nelle due categorie di seguito indicate:

- a. autenticità interazionale, riferita alle attività cognitive utilizzate dal candidato nell'eseguire i compiti del test;
- b. autenticità situazionale, riguardante il contesto del compito (Bachman & Palmer, 1982; Novello, 2014:45-6).

Lo scopo di prestare attenzione all'autenticità è quello di creare task rappresentativi della vita reale, attenzione che inevitabilmente avrà degli effetti positivi anche sul processo di acquisizione linguistica che precede il test.

## **5. La certificazione Plida Bambini**

La certificazione Plida Bambini (primo esame per bambini dell'Ente Certificatore Plida della Società Dante Alighieri) è nata con lo scopo che contraddistingue, come descritto nei paragrafi precedenti, gli esami di lingua per giovani apprendenti, vale a dire: la motivazione.

Plida Bambini vuole essere uno strumento per stimolare la curiosità e aumentare l'interesse dei bambini che vivono all'estero e si avvicinano all'italiano, premiando la loro attenzione per un'altra lingua con un diploma rilasciato in seguito ad una prova divertente e coinvolgente. Gli insegnanti e le scuole che propongono Plida Bambini hanno l'intento di gratificare i giovani candidati per il tempo dedicato ad acquisire una nuova lingua e mirano ad accrescere ulteriormente il loro coinvolgimento nell'acquisizione di una lingua straniera.

La certificazione Plida Bambini è anche la risposta ad una sempre maggiore domanda registrata dai Comitati Dante Alighieri in numerosi Paesi in cui i bambini imparano l'italiano (in particolar modo la richiesta è stata avanzata da: Argentina, Australia, Bielorussia, Canada, Francia, Germania, Russia, Stati Uniti, Sudafrica). Famiglie e insegnanti hanno manifestato l'interesse di vedere riconosciuto il percorso svolto; i bambini con l'ottenimento del diploma possono avere un premio concreto per un impegno che dal loro punto di vista può sembrare molto astratto e ricondurre così la loro aspettativa a una dimensione di concretezza propria della loro età. Docenti e famiglie hanno visto nella certificazione una modalità

per premiare i bambini per i risultati raggiunti e renderli consapevoli degli obiettivi conseguiti. Di conseguenza il loro impegno diventa successo e il successo aumenta la soddisfazione e la motivazione. Proprio la motivazione, come ribadito in numerosi studi (Stevick, 1990; Freddi, 1994; Schumann, 1999; Littlejohn, 2001; Balboni, 2006; Caon, 2008; Novello, 2012), riveste un ruolo chiave nell'apprendimento linguistico, è la componente che permette di raggiungere il successo, anche con ottimi risultati. Lo sforzo cognitivo diventa sfida piacevole, i risultati ottenuti motivo di proseguire. Plida Bambini si propone proprio di aiutare i bambini ad interpretare il risultato raggiunto come spinta per continuare il percorso intrapreso con la lingua italiana.

La certificazione si pone, difatti, anche l'obiettivo di aumentare l'autostima dei bambini, riconoscendo positivamente i risultati da loro raggiunti, anche se in parte. La valutazione è stata a questo proposito attentamente studiata, in modo che i giovani candidati non debbano vivere un'esperienza negativa nell'età in cui si gettano le basi per un coinvolgimento duraturo con altre lingue e culture, non solo l'italiano. L'impatto dell'esame ha rivestito, perciò, un ruolo fondamentale nella costruzione dello stesso e ne ha influenzato tutto l'impianto. Le prove proposte, le modalità degli esercizi, i punteggi stabiliti, la grafica e le illustrazioni sono tutti il risultato di un pensiero di fondo volto a coinvolgere emotivamente i bambini, onde motivarli a proseguire un piacevole percorso con la lingua. Ciò non toglie alla certificazione il carattere scientifico che la distingue. La sua costruzione rispetta i principi del testing linguistico e i dati che raccoglie fungono da validi indicatori del livello testato (McNamara, 2000; Fulcher & Davidson 2007).

La costruzione dell'esame, che ha richiesto circa tre anni di lavoro, ha visto il susseguirsi delle fasi di pianificazione, progettazione, sviluppo e operativa in cui il team di lavoro<sup>2</sup> ha attivato i vari processi di sviluppo del test monitorando costantemente la validità e l'affidabilità dei materiali prodotti. Nell'elaborazione dell'esame e dei documenti che lo accompagnano sono state prese in considerazione le

---

<sup>2</sup> Supervisore scientifico: Matteo Santipolo; autrice: Alberta Novello; team Plida: Silvia Giugni, Barbara D'Annunzio, Aurora Tomasi, Paola Vecchio.

caratteristiche dei giovanissimi candidati (psicologiche ed esperienziali) unitamente alle richieste di tipo linguistico-cognitivo che possono essere presenti in ogni livello, in base all'età e al tipo di prova (Piaget, 1967, 1970; Cameron, 2001; Fabbro, 2004, 2018; Weir, 2005; Consiglio d'Europa, 2018a). Sulla base di queste informazioni sono stati elaborati tutti i materiali relativi all'esame.

La certificazione Plida Bambini è rivolta a bambini dai 7 ai 10 anni che abbiano frequentato almeno un anno di scuola primaria e/o abbiano raggiunto le competenze base di letto-scrittura. L'età dei destinatari coincide con la fascia d'età indicata dai recenti documenti del Consiglio d'Europa nell'ambito dell'apprendimento dei giovani discenti, in particolare in "Collated Representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7-10 years" (2018b). I livelli proposti sono tre:

- Pre A1: Plida Rosso
- A1: Plida Blu
- A2: Plida Giallo.

Ogni livello viene presentato ai bambini con il nome di un colore e la rappresentazione di un personaggio fantastico (un coniglio) che funge da mascotte che li accompagnerà nello svolgimento dell'esame e che, poi, sarà ritrovata nel diploma finale.

Le abilità testate in ogni livello sono: ascolto, parlato, lettura, scrittura. Le prove sono equilibrate in modo che le performance dei bambini siano maggiormente orientate alle abilità orali, le quali rivestono un ruolo principale nell'esposizione linguistica dei giovani apprendenti (Daloiso, 2014). La struttura dell'esame, perciò, considera il diverso peso delle abilità e include un maggior numero di item riservato alle prove orali, bilanciando in questo modo la valutazione delle prove orali e delle prove scritte.

La soglia di sufficienza è stata stabilita considerando le caratteristiche dei candidati ed ha un valore informativo per gli esaminatori considerato che ai bambini viene rilasciato il diploma con indicato il superamento dell'esame e non il punteggio ottenuto. Tale decisione è stata presa e ponderata sulla base degli attenti studi dei documenti del Consiglio D'Europa i quali, come spiegato

precedentemente, invitano ad interpretare i descrittori raccolti per i giovani apprendenti come possibili obiettivi e non come perentori punti di arrivo o di passaggio da un livello all'altro, considerate le differenze cognitive, culturali e sociali legate all'età dei candidati presa in considerazione.

Questo tipo di considerazioni unite alla finalità di aumentare la motivazione nei bambini rappresentano le ragioni per una scelta della gestione della valutazione su due binari paralleli: da una parte la valutazione interna per gli addetti ai lavori, necessaria, come già descritto, per un riscontro sulla calibrazione dei livelli e la descrizione delle abilità, e dall'altra la valutazione esterna rivolta ai candidati che verranno premiati con il diploma del coniglio in rosso, blu o giallo a seconda dell'esame eseguito.

Le tipologie di esercizi proposti, quindi, oltre a rispondere ai criteri di validità di contesto e cognitiva, sono state create pensando di far vivere ai bambini un'esperienza divertente. In fase di pre-testing, unitamente ad un ritorno di dati positivi riguardanti la validità e l'affidabilità del test<sup>3</sup>, è stato, difatti, confermato un alto livello di gradimento da parte dei bambini. Successivamente al test è stato, a tal proposito, somministrato ai bambini un questionario per indagare l'impatto immediato dell'esame sul loro stato emotivo e i risultati hanno evidenziato un riscontro positivo e piacevole. Il questionario predisposto mirava ad indagare anche la percezione dei bambini sulla difficoltà della prova e questa indagine si è rivelata particolarmente interessante per le considerazioni interne sul grado di richiesta linguistico-cognitiva rivolta ai bambini.

Il questionario è stato costruito in modo che i bambini fossero facilitati nella risposta grazie a dei simboli che rappresentavano graficamente un riscontro alle domande proposte e di seguito riportate:

- 1) Come è stato l'esame?
- 2) Hai avuto abbastanza tempo per fare l'esame?
- 3) Ti sono piaciuti gli esercizi?

---

<sup>3</sup> I dati raccolti hanno convalidato il range di superamento ipotizzato per ogni item e permesso, di conseguenza, di rivedere alcuni item che non rientravano nello stesso.



- 4) Quale esercizio ti è piaciuto di più?
- 5) È stato facile rispondere alle domande?
- 6) Hai capito sempre cosa dovevi fare?
- 7) Conoscevi tutte le parole?
- 8) Ti piacciono i disegni?
- 9) Rifaresti un altro esame di italiano come questo?

Il questionario è stato spiegato e letto ai bambini nella loro lingua materna.

Al fine di ottenere maggiori informazioni sull'impatto e l'efficacia dell'esame è stato elaborato e distribuito un questionario anche ai somministratori chiedendo loro di osservare in particolar modo la partecipazione dei bambini, in termini di interesse e serenità, unitamente alle parti più tecniche di costruzione della prova.

I feedback ottenuti dal pre-testing e dai questionari di indagine, hanno, confermato le attese di un impatto positivo. L'esame è stato valutato positivamente dal 96% dei candidati. I disegni sono stati apprezzati da più del 95% dei bambini, mentre gli esercizi hanno registrato un gradimento del 90% circa. Le consegne (unite anche alla traduzione nella lingua d'istruzione) sono risultate chiare (dal 90% in su dei bambini e per il 100% degli insegnanti) e lo sforzo cognitivo adeguato (le risposte alla domanda n.5 del questionario sopra si collocano tra il 64% della voce "facile" e il 36% della voce "medio"; la prove sono state ritenute adeguate anche dagli insegnanti). L'approccio ludico e sfidante studiato si è rivelato vincente al fine di creare un'atmosfera il più possibile serena per i giovanissimi candidati (il 94% dei candidati ha risposto positivamente alla domanda n.9 del questionario riportato sopra). Tale risultato si dimostra fondamentale per i principi che hanno guidato la realizzazione degli esami e pone la valutazione in una visione positiva all'interno del processo di apprendimento linguistico. La ricaduta positiva che può assumere una certificazione è un elemento importante da prendere in considerazione in un percorso di formazione linguistica per giovani apprendenti, ed è opportuno evidenziare agli insegnanti e alle famiglie la centralità di questo aspetto. La valutazione assume, così, un ruolo motivante, essenziale e

permettere di far vivere ai bambini un'esperienza piacevole legata ad una fase di per sé delicata (Novello, 2014).

La certificazione Plida Bambini risponde di conseguenza all'ottica di internazionalizzazione dell'attuale politica linguistica che mira a creare approcci e contatti positivi con nuove lingue e culture. L'italiano per bambini diventa un mezzo gradevole per entrare in contatto e scoprire una nuova lingua e cultura e la certificazione rappresenta la gratificazione per l'impegno dimostrato.

La Società Dante Alighieri, da sempre impegnata nella diffusione dell'italiano, guarda con la creazione di questi esami anche ai giovani apprendenti, proponendo uno strumento a loro misura, pensato per soddisfare bisogni e richieste che si discostano completamente dal mondo adulto.

### **5.1 Il sillabo della certificazione**

La costruzione del sillabo degli esami Plida Bambini ha ripreso i principi della certificazione, vale a dire l'attenzione agli interessi e alle capacità dei giovani apprendenti di lingua.

Sulla base di un'attenta analisi dell'utenza e di un processo di ricerca e studio della letteratura scientifica (Little, 2009; Alte, 2011; Consiglio d'Europa, 2018a) è stato costruito un sillabo ad hoc per il *target* di destinatari individuati. La struttura comprende per ogni livello della certificazione, ossia preA1, A1 e A2:

- i domini, i contesti e i temi;
- gli obiettivi comunicativi;
- gli obiettivi comunicativi nelle singole abilità;
- gli obiettivi linguistici;
- le tipologie testuali.

I domini presi in considerazione sono quello personale, pubblico ed educativo in quanto caratterizzanti il vissuto dei bambini dell'età considerata. I contesti e i temi indicati sono stati selezionati sulla base di un'accurata osservazione del vissuto e degli interessi dei bambini *target*, prendendo in considerazione sia la letteratura sull'argomento (Cameron, 2001; Santipolo, 2012; Murphy, 2014; Consiglio

d'Europa, 2018a) sia l'esperienza e il materiale didattico in campo linguistico.

Negli obiettivi comunicativi sono state incluse le competenze che il bambino è in grado di dimostrare attraverso funzioni e atti comunicativi realizzabili grazie all'impiego delle sue capacità linguistiche e cognitive. Gli obiettivi comunicativi nelle singole abilità riprendono le indicazioni del documento del Consiglio d'Europa, "Collated Representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7 – 10 years" (2018b), che fa a sua volta riferimento al Quadro Comune Europeo.

Gli obiettivi linguistici comprendono il contenuto linguistico che può essere valutato ad ogni livello; è stata evidenziata una differenziazione tra gli obiettivi in solo riconoscimento e gli obiettivi in produzione.

Le tipologie testuali consistono in una sorta di elenco a cui fare riferimento nella costruzione degli esercizi/prove. Sono incluse le tipologie di testo maggiormente fruite dai bambini nella fascia d'età considerata. L'utilizzo del sillabo ai fini dell'esame prevede, chiaramente, una consultazione incrociata delle parti che lo compongono al fine di poter stabilire cosa e come testare in maniera appropriata.

## **5.2 Il *format* d'esame**

Per le prove d'esame sono stati selezionati degli esercizi il più possibile familiari al mondo dei bambini, cercando di rispettare richieste cognitive adeguate e stimolando nel contempo il loro interesse. La grafica ha svolto un ruolo chiave nella costruzione delle prove; la ricerca del disegno è stata fondamentale sia per la motivazione sia per veicolare al meglio il messaggio linguistico; si è rivelato basilare, per cui, studiare attentamente ogni singolo dettaglio grafico dell'esame.

Come già accennato, maggior spazio nei tre esami è stato dedicato alle abilità orali. La prova relativa al parlato è costituita per tutti e tre i livelli da un fascicoletto separato in cui lo stimolo visivo costituisce la parte predominante per l'elicitazione della performance orale. Le

prove di ascolto prevedono tutte di verificare la comprensione orale attraverso l'uso di immagini, griglie da completare (senza la scrittura) o istruzioni da eseguire; in questo modo, oltre ad aumentare, la validità della prova, non viene richiesto un compito troppo complesso per giovani parlanti con un livello elementare. Anche le prove di comprensione scritta sono supportate (in tutti i livelli) da immagini per la verifica valida della comprensione. Le prove di produzione scritta, infine, vanno dalla scrittura di semplici parole su input visivo per il livello preA1 alla scrittura di un breve test con concetti chiave per immagini per il livello A2.

Le prove sono graduate sia all'interno di ogni singolo esame sia, ovviamente, tra gli esami al fine di indagare, come già indicato, i diversi possibili livelli all'interno di gruppi di bambini della stessa età. Di seguito lo schema del *format* dell'esame:

<b>Plida Rosso (PRE A1)</b>			
<i>ascoltare</i>	<i>Leggere</i>	<i>Scrivere</i>	<i>Parlare</i>
Colorazione item  <b>5 item</b>	SM (a due uscite) per immagini (parola – immagine)  <b>5 item</b>	Completamento (tessera)  <b>5 item</b>	Risposte a brevi domande su di sé  <b>5 item</b>
Individuazione item per immagini  <b>5 item</b>	SM (a due uscite) per immagini (parola – frase)  <b>5 item</b>	Scrittura di una parola con immagine di supporto  <b>5 item</b>	Denominazione oggetti  <b>5 item</b>
Abbinamento item per immagini ad una figura  <b>5 item</b>			Descrizione di un'immagine  <b>5 item</b>
SM (a due uscite) per immagini  <b>5 item</b>			

Tabella 1: *format* esame pre A1

<b>Plida Blu (A1)</b>			
<i>ascoltare</i>	<i>Leggere</i>	<i>Scrivere</i>	<i>Parlare</i>
Abbinamento item per immagini ad una figura  <b>6 item</b>	SM (a due uscite) per immagini (frase – immagine)  <b>4 item</b>	Risposta a domande relative ad immagini  <b>6 item</b>	Risposte a brevi domande su di sé
SM (a tre uscite) per immagini  <b>6 item</b>	Individuazione item per immagini su lista di parole scritte  <b>4 item</b>	Completamento testo con immagini di supporto  <b>6 item</b>	Descrizione azioni di una sequenza di immagini
Individuazione e colorazione item  <b>6 item</b>	Abbinamento frasi a immagini  <b>4 item</b>		
Riordino di immagini  <b>6 item</b>			

Tabella 2: *format* esame A1

<b>Plida Giallo (A2)</b>			
<i>ascoltare</i>	<i>Leggere</i>	<i>Scrivere</i>	<i>Parlare</i>
Abbinamento parole a immagini  <b>4 item</b>	Vero/falso brevi frasi e immagine  <b>4 item</b>	Completamento chat  <b>6 item</b>	Risposte a brevi domande su di sé
Griglia  <b>4 item</b>	Abbinamento frasi a immagini  <b>4 item</b>	Scrittura breve lettera (bullet point per immagini)  <b>4 item</b>	Racconto di una storia per immagini
Abbinamento nomi a immagini  <b>4 item</b>	Esecuzione di istruzioni (disegno o SM di disegni o riordino di disegni)  <b>4 item</b>		Descrizione delle differenze tra due immagini
Riordino di immagini  <b>4 item</b>			
SM (a tre uscite) per immagini  <b>4 item</b>			
Disegno su istruzioni  <b>4 item</b>			

Tabella 3: *format* esame A2

## **I punteggi e i criteri di valutazione**

Il ruolo della valutazione in questo esame è stato precedentemente esplicitato. Gli obiettivi e le finalità degli esami hanno guidato la scelta dei punteggi da attribuire e dei criteri da considerare. Ovviamente nelle prove soggettive maggior peso è dato alla comprensibilità del messaggio e all'efficacia comunicativa (Dickins, 1992).

Sia per le prove oggettive che soggettive sono stati calcolati i punteggi da attribuire assegnando alla valutazione un ruolo affidabile e di importante comunicatore relativamente al livello delle abilità testate. Per ogni abilità è stato calcolato un punteggio in base al peso ad essa attribuito; lo stesso procedimento è stato adottato per il range di punteggio relativo ad ogni descrittore.

Come previsto dalle fasi di costruzione di un esame (Alte, 2011) nella fase operativa del Plida Bambini sono stati definiti i criteri e i punteggi delineati precedentemente.

L'analisi dei dati e delle informazioni raccolte nella fase di post-testing ha permesso di riflettere ancora di più sulle scelte proposte e di stabilire con maggior precisione su quali elementi focalizzare l'attenzione durante la valutazione. In particolar modo, per le prove soggettive, la lettura degli scritti dei giovani candidati e l'ascolto delle registrazioni delle loro prove orali, hanno permesso di testare la funzionalità delle griglie di valutazione create e di modificare i descrittori leggermente ambigui o di difficile interpretazione per i correttori. I dati del post-testing hanno confermato, inoltre, la scelta di categorizzare le prove soggettive nelle tre soglie di superamento, vale a dire con basso, medio o alto profilo, assegnando a ciascuna soglia un range di punteggio. Ciò permette all'Ente certificatore di ottenere dati statistici per uso interno sulle abilità e le loro modalità di valutazione.

## 6. Riflessioni finali

Come descritto nei paragrafi precedenti, la nascita del nuovo esame di certificazione Plida Bambini ha accolto la richiesta di una prova finale di lingua, avanzata dagli attori del processo di acquisizione dei giovani apprendenti di italiano all'estero. Tale interesse a voler misurare la competenza linguistica nei bambini si accompagna alla sempre maggiore attenzione all'argomento a livello europeo e non solo (vedi paragrafo 1).

Trattandosi di un pubblico particolarmente sensibile per caratteristiche cognitive, sociali e personali, grande importanza è stata riservata nella costruzione dell'esame alla componente emotiva, considerando come fattore prioritario proprio l'impatto della certificazione sui giovani candidati. I risultati riportati del pre-testing hanno dimostrato come l'intento di tale ricaduta positiva dell'esame sia stato pienamente raggiunto per tutti i livelli proposti.

Pensando che la motivazione alla lingua è uno dei fattori che coinvolge maggiormente i bambini in età della scuola primaria (Myles, 2017), l'attenzione all'effetto di ritorno che riveste una certificazione dovrebbe essere imprescindibilmente preso in considerazione. Lo sviluppo dell'esame, come delineato precedentemente, ha visto impiegate tutte le fasi fondamentali della costruzione di un valida prova di certificazione e ha richiesto la produzione di diverso materiale (il sillabo, i criteri di valutazione, il format delle prove, le prove e i questionari per i candidati e per i somministratori). Proprio questo materiale, considerato lo studio e il lavoro adoperato per la creazione, potrà auspicabilmente fornire un contributo alla ricerca scientifica e fungere da strumento per ulteriori riflessioni sulla valutazione e la certificazione di giovani apprendenti.

Essendo Plida Bambini il primo esame di certificazione di lingua italiana rivolto a bambini dai 7 ai 10 anni che studiano italiano all'estero, sarà indubbiamente interessante per gli



addetti ai lavori, interni ed esterni al team di creazione, seguirne lo sviluppo e continuare ad analizzarne i dati al fine di proseguire nell'apporto di considerazioni e valutazioni al mondo scientifico.

### **Bibliografia:**

- |   |      |   |
|---|------|---|
| Agliotti, S. & Fabbro, F.   | 2006 | <i>Neuropsicologia del linguaggio</i> . Bologna: Il mulino.   |
| Alderson, J.C.  | 2000 | “Technology in Testing: The Present and the Future”, <i>System</i> , 28(4):593-603.   |
| Alderson, J.C.; Clapham, C. & Wall, D.  | 1995 | <i>Language Test Construction and Evaluation</i> . Cambridge: Cambridge University Press.   |
| Association of Language Testers in Europe   | 2011 | <i>Manual for Language Test Development and Examining</i> . Consiglio d'Europa, available at: <a href="https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b">https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b</a> |
| American Educational Research Association; American Psychological Association; National Council on Measurement in Education (AERA, APA, NCME) | 1999 | <i>Standards for Educational and Psychological Testing</i> . Washington D.C.: American Psychological Association.   |
| Anastasi, A.  | 1988 | <i>Psychological Testing</i> . New York: Macmillan.   |

- Bachman, L. 1990 *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A.S. 1982 "The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency", *Tesol Quarterly*, 16(4):449-465.
- . 2005 *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Balboni, P.E. 2006 "Il piacere di imparare, il piacere di insegnare". In: Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima:19-28.
- . 2011 *Le sfide di Babele*. Torino: Utet libreria.
- Barni, M. 2010 "Etica e politica della valutazione". In: Lugarini, E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: FrancoAngeli:86-99.
- Cameron, L. 2001 *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: LP.
- Caon, F. 2008 *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: Utet Università.
- Carroll, B.J. & Hall, P.J. 1985 *Make your own Language Tests: A Practical Guide to Writing Language Performance Tests*. Oxford: Pergamon.

- Chapelle, C.A. 2012 "Reliability in Language Assessment", *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 10:4918-4923.
- Consiglio d'Europa 2001 *Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- . 2009 *Relating Language Examination to the Cef*. Language Policy Division.
- . 2018a *Companion Volume*. Language Policy Division.
- . 2018b *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners Aged 7-10 Years*. Language Policy Division.
- Cronbach, L.J. 1971 "Test Validation". In: Thorndyke, R. L. (ed.), *Educational Measurement*. Washington D.C: American Council on Education:443-507.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. 1955 "Construct Validity in Psychological Tests", *Psychological Bulletin*, 52:281-302.
- Cumming, A.H. & Berwick, R. 1996 *Validation in Language Testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Este, C. 2012 "New Views of Validity in Language Testing", *El.Le*, 1(1):297-313.
- Daloiso, M. 2014 "La neuropsicolinguistica". In: Daloiso, M. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*. Torino: Loescher/Bonacci:149-176.

- Davies, A. 1968 *Language Testing Symposium*. London: Oxford University Press.
- . 1990 *Principles of Language Testing*. London: Blackwell.
- . 1997 “Demands of Being Professional”, *Language Testing*, 14(3):328-339.
- . 2008 “Ethics, Professionalism, Rights and Codes”. In: Shohami, E. & Hornberger H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education, Language Testing and Assessment*. Vol.7. Berlin: Springer:429-443.
- Davies, A. & Elder, C. 2005 *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dickins, P.R. 1992 *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Fabbro, F. 2004 *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- . 2018 *Neuroscienze del bilinguismo*. Roma: Astrolabio.
- Freddi, G. 1994 *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: Utet libreria.
- Fulcher, G. & Davidson, F. 2007 *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Gullberg, M. & Indefrey, P. 2006 *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. Michigan: Blackwell.

- Hamp-Lyons, L. 2007 "Worrying about Rating", *Assessing Writing*, 12(1):1-9.
- Hawkey, R. 2004 *CPE Textbook: Washback Study*. Cambridge: UCLES.
- Hughes, A. 1989 *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kane, S.; Crooks, T. & Cohen. A. 1999 "Validation Measures of Performance", *Educational Measurement*, 18(2):5-17.
- Lado, R. 1961 *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.
- Lancia, M. 1983 *Il Testing di lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia.
- Little, D. 2009 "The European Language Portfolio: Where Pedagogy and Assessment Meet". In: Consiglio d'Europa, *Relating Language Examination to the Cef*. Language Policy Division.
- Littlejohn, A. 2001 "Motivation. Where Does it Come from? Where Does It Go?", *English Teaching Journal*, 19:5-8.
- Machetti, S. & Strambi, B. 2003 *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- McNamara, T. 2000 *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. & Roever, C. 2006 *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford: Blackwell.

- Messick, S. 1989 "Validity". In: Linn, R. L. (eds.), *Educational Measurement*. New York: Macmillan:13-104.
- Morrow, K. 1979 "Asking Questions", *ELT Journal*, 33:97-99.
- Muñoz, D. 2009 "Reliability as a Context-Dependent Requirement for Writing Proficiency Assessment", *Language Studies Work*, 1:46-54.
- Murphy, V. 2014 *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- Myles, F. 2017 "Learning Foreign Languages in Primary Schools: Is Younger Better?", *Languages, Society & Policy*, available at:<https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/264340>
- Novello, A. 2009 *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Venezia, Cafoscarina.
- . 2012 "La valutazione e la certificazione delle competenze nell'inglese per la scuola primaria". In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia:393-415.
- . 2014 *Valutare le lingue straniere a scuola. Dalla teoria alla pratica*, Venezia Edizioni Cafoscari.

- . 2015 “Testare l’ascolto: l’abilità e linee guida per la costruzione di item”, *Officina. it* 25, available at: <https://www.almaedizioni.it/it/officina/2015/officina-25/>
- Piaget, J. 1967 *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- . 1970 *Psicologia e pedagogia*. Torino: Loescher.
- Popham, J.W. 1981 *Modern Educational Measurement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Santipolo, M. (a cura di) 2012 *Educare i bambini alla lingua inglese*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Shohami, E. 1997 “Testing Methods, Testing Consequences: Are They Ethical? Are They Fair?”, *Language Testing*, 14(3):340-349.
- Schumann, J.H. 1999 “The Neurobiology of Affect in Language”, *Issues in Applied Linguistics*, 10(1):209-231.
- Stevick, E.W. 1990 *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thorndyke, R.L. & Hagen, E. 1977 *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: John Wiley & Sons.
- Torresan, P. 2013 “Educazione plurilingue in età precoce. Intervista a Simona Montanari”, *Bollettino Itals*, 11(50).

- Van der Walt, J.L. & Steyn, H.S. (Jr.) 2008 "The Validation of Language Tests", *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 38:191-204.
- Weir, S.C. 2002 *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. 1983 *Identifying the Language Problems of Overseas Students in Tertiary Education in the United Kingdom*, Doc. Diss. University of London.
- . 1990 *Communicative Language Testing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- . 1993 *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- . 2005 *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. London: Macmillan.
- . 2007 *Examining Writing*. Studies in Language Testing 26. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xi, X. 2008 "Methods of Test Validation". In: Shohamy, E. & Hornberger N.H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education, Language Testing and Assessment*. Vol.7. New York: Springer Science Business Media LLC:193-210.