

## Insidie nella confezione di un *cloze* mirato. Appunti a partire dall'osservazione di *cloze* morfolessicali della certificazione di italiano per stranieri CELI

PAOLO TORRESAN\*

Alma Edizioni; Universidade Federal Fluminense<sup>1</sup>

Received 5 October 2014; received in revised form 28 December 2014; accepted 15 January 2015

### ABSTRACT

- IT** L'indagine che conduciamo ha per oggetto due *cloze* morfolessicali inclusi nella Prova di Competenza Linguistica di livello B2 della certificazione di italiano come lingua straniera CELI dell'Università di Stranieri di Perugia, sessione estiva 2007 (CVCL, 2007a). I *cloze* sono analizzati nei loro diversi elementi: le istruzioni, il punteggio, il testo, i singoli *item* (vale a dire le espunzioni che il candidato è tenuto a integrare). L'analisi di alcune criticità consente di avviare un ragionamento ampio sulle insidie che la confezione di un *cloze*, sia in sede di *testing* che nella normale prassi didattica, può comportare.
- Parole chiave:** VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA GRAMMATICALE, VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA LESSICALE, LETTURA, CLOZE, DIDATTICA DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA.
- EN** The study we are conducting focuses on two morpho-lexical cloze tasks included in the Linguistic Certification Test of the Certificate in Italian for Speakers of Other Languages CELI of the Università per Stranieri di Perugia, B2 level, Summer session 2007 (CVCL, 2007a). Each cloze task is analyzed according to its various elements: the instructions, scoring, text, and individual items (namely the deletions the candidate is required to fill). The analysis of several critical issues allows us to begin to think through potential dangers of a cloze task, both in exam settings and in standard teaching practice.
- Key words:** GRAMMAR COMPETENCE ASSESSMENT, LEXICAL COMPETENCE ASSESSMENT, READING, CLOZE, TEACHING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.
- ES** La investigación que presentamos tiene por objeto dos pruebas *cloze* morfológicas de nivel B2 incluidas en la Prueba de Competencia Lingüística de la certificación de italiano como lengua extranjera CELI de la Università per Stranieri di Perugia, convocatoria de verano de 2007 (CVCL, 2007a). Se analizan diversos elementos de la prueba *cloze*: el texto, la puntuación, los enunciados y cada *item* (incluidos los huecos que el candidato tiene que rellenar). El análisis de algunas cuestiones críticas nos permite reflexionar ampliamente sobre los problemas que puede acarrear la creación de una prueba *cloze* tanto para el examen como para una clase normal.
- Palabras clave:** EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL, EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA, LECTURA, CLOZE, DIDÁCTICA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA.

\* Contact: [piroclastico@tin.it](mailto:piroclastico@tin.it)

<sup>1</sup> SELEPROT, *Estudos de semiótica, leitura e produção de texto (UERJ)*.

## 1. La certificazione CELI

La certificazione CELI, *Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana*, è allestita dal *Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica* (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia. Tale certificazione rientra, assieme alle certificazioni CILS (Università per Stranieri di Siena), IT (Università Roma Tre) e PLIDA (Società Dante Alighieri), nel progetto CLIQ, *Certificazione Lingua Italiana di Qualità*, siglato nel 2013 tra il Ministero degli Affari Esteri e i rappresentanti degli enti certificatori. La certificazione consta di prove mirate alla valutazione delle singole abilità (lettura, ascolto, produzione orale e produzione scritta) e, in misura minore, di prove centrate su aspetti della competenza linguistica (morfologia e lessico in particolare). Di seguito, nella Tabella 1, illustriamo la corrispondenza tra i livelli della certificazione CELI e quelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER, Consiglio d'Europa, 2001).

Tabella 1  
*CELI e QCER: corrispondenza dei livelli di competenza*

<b>Livelli certificazione CELI</b>	<b>Livelli QCER</b>
CELI Impatto	A1
CELI UNO	A2
CELI DUE	B1
CELI TRE	B2
CELI QUATTRO	C1
CELI CINQUE	C2

Recentemente è diventato un prezioso strumento per la costruzione delle prove il *Profilo della Lingua Italiana*, allestito da un gruppo di lavoro facente parte dell'Università per Stranieri di Perugia (Spinelli & Parizzi, 2010)<sup>2</sup>. Il *Profilo*, in continuità con documenti analoghi prodotti in ambito francese (Beacco, 2005; Beacco, Bouquet, & Pourquier, 2004; Beacco, De Ferrari, Lhote, & Tagliante, 2006), tedesco (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, & Wertenschlag, 2005), spagnolo (Istituto Cervantes, 2006), norvegese (Carlsen, 2013) e inglese (Green, 2012; Harrison & Barker, 2015; Hawkins & Filipović, 2012; North, 2014; Salamoura & Saville, 2009; Saville & Hawkey, 2010), e all'interno di un'iniziativa promossa dalla Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, declina i descrittori del *Quadro* in contenuti linguistici, dando risposta a domande del tipo: quali testi, quali funzioni, quali elementi morfosintattici, quale lessico l'allievo è in grado di produrre, esercitare, dimostrare di gestire a un certo livello? La certificazione CELI è riconosciuta dall'ALTE, l'*Association of Language Teachers in Europe*, di cui l'Università per Stranieri di Perugia fa parte assieme ad altre 31 istituzioni europee. L'ALTE fornisce un quadro per l'equiparazione di certificati di diverse lingue.

## 2. Il *cloze* morfolessicale della certificazione CELI

L'oggetto del nostro studio è costituito da due esercizi di completamento del testo (*open gap-fill exercises*) di livello B2, presenti nella sessione estiva 2007. Il motivo della scelta di questi *cloze* è determinato dal fatto che, al momento della stesura del saggio, essi fanno parte della prova di livello B2 esibita sul sito dell'ateneo perugino quale esempio. Le strutture linguistiche vengono valutate, nell'esame CELI (escluso CELI Impatto, e in misura ridotta in CELI UNO e CELI DUE), attraverso scelte multiple, attività di completamento del testo, espansione di frasi, individuazione e correzione di errori.

Novello (2014) indica che l'attività di *completamento*

prevede l'inserimento delle parole mancanti in un testo; è generalmente utilizzata per verificare la comprensione, il lessico e la grammatica. Nel caso della lettura è bene tenere a mente che l'esercizio è maggiormente focalizzato sulla conoscenza lessicale piuttosto che sulla comprensione del testo, anche se in realtà, rispetto al numero di parole che si dovrebbero conoscere a un dato livello, questo tipo di *task* è poco indicativo. (Novello, 2014, p. 65)

<sup>2</sup> Il *cloze* oggetto di analisi non presenta problemi di calibrazione in termini morfolessicali. Pertanto, un eventuale confronto con le indicazioni del *Profilo* (pubblicato comunque posteriormente rispetto alla data di confezione del *cloze*) esula dall'analisi attorno a cui ruota il nostro saggio.

A onor del vero, nella didattica delle lingue le attività di *completamento del testo* sono ben più note con il termine *cloze*. Si tratta di uno slittamento semantico, tuttavia, dato che il *cloze*, in sé e per sé, riguarda un'espunzione *regolare* di parole in un testo. Così perlomeno venne originariamente inteso, sessant'anni fa, quel test secondo il quale se un nativo, a seguito della cancellazione di una parola ogni sette, riusciva ancora a comprendere il testo, il brano di lettura – si diceva – vantava un alto indice di leggibilità (Soudek & Soudek, 1983; Taylor, 1953). L'esercizio ebbe presto successo nell'educazione linguistica come risorsa da usare sia in aula che in ambito valutativo (Aitken, 1977; Bialystock & Howard, 1979; Oller, 1976). Nella stagione dei test integrativi (non orientati a rilevare singole competenze mediante *item* decontestualizzati, ma tesi a 'fotografare' la capacità dell'allievo di lavorare con più dimensioni della lingua allo stesso tempo), se ne esaltarono le potenzialità, in quanto strumento in grado di attivare l'*expectancy grammar*, vale a dire la capacità del lettore di prevedere il vocabolo espunto sulla base della ridondanza co-testuale (Irvine, Parvin, & Oller, 1974; Oller, 1979). In altre parole, si riteneva che la prova avesse un carattere olistico, dal momento che – si pensava – restituiva un'immagine affidabile della *competenza linguistica generale* (Chavez-Oller, Chihara, Weaver, & Oller, 1985; Fotos, 1991; Jonz, 1990; Oller, 1973). Eppure, non sono mancate, nel breve volgere degli anni, osservazioni critiche. Esse sono così sintetizzabili:

- l'attenzione del lettore è circoscritta al livello della singola frase, senza la necessità di una perlustrazione a più ampio raggio (Alderson, 1979; Kobayashi, 1995; Markham, 1985; Porter, 1983);
- pur essendo un *test* integrato (che valuta diverse competenze allo stesso tempo: lessico, sintassi, ecc.), è difficile stabilire se, nella risoluzione di un dato *item*, una competenza possa avere una maggiore incidenza rispetto alle altre (Chiari, 2002); inoltre i risultati non sono correlabili con una *competenza linguistica generale* (Chapelle & Abraham, 1990);
- la validità e l'affidabilità dell'esercizio sono sensibili alla difficoltà e alla lunghezza del testo (Alderson, 1979; Brown, 1993), allo stile di apprendimento del candidato (ne esce favorito lo studente dallo stile analitico, si veda: Carroll, Devine, & Eskey, 1959; Hansen & Stansfield, 1981, 1982, 1983; Lado, 1986), alla sua età e al suo grado di istruzione (Ilyin, Spurling, & Seymour, 1987);
- *determinate espunzioni possono risultare difficili da colmare, a prescindere dalla competenza linguistica dell'apprendente* (così, può essere per un nome proprio o per un vocabolo specialistico), al punto da mettere in difficoltà anche un nativo (Alderson, 1980).

Al fine di ovviare a tali difficoltà, a partire dalla seconda metà degli anni '80 il *cloze*, nella sua versione tradizionale, con espunzioni a intervalli regolari, venne via via sostituito da forme di completamento mirato (*gap-fill exercise*, Alderson, 2000, pp. 207-211): le parole che l'*item writer* elimina hanno una stessa natura grammaticale: può trattarsi di un certo genere di aggettivi, per esempio, o di un determinato tipo di verbi. L'abitudine invalsa al di fuori dell'ambito del *testing* (e pure assunta da molti *item writer*) di chiamare *cloze* ogni esercizio che impone il ripristino di un testo soggetto ad espunzione, fece sì che, benché il termine risultasse improprio nel caso di *item* definiti secondo un criterio grammaticale, esso continuasse ad essere mantenuto. Nell'ambito dell'inglese, per rappresentare un completamento mirato prese a diffondersi il termine *rational-deletion cloze*, a cui in italiano corrispose quello di *cloze mirato* (Chiari, 2002). È l'ampia condivisione di questo secondo termine che ci ha spinti ad adottarlo anche in questa sede.

### 3. La ricerca

La nostra ricerca intende accertare la validità dei *cloze mirati* oggetto di studio. Ci siamo concentrati, in particolare, sui seguenti elementi che vengono esplorati individualmente nei paragrafi a seguire: le istruzioni (§ 3.1.), il punteggio (§ 3.2.), il testo (§ 3.3.) e gli *item* (§ 3.4.). Per quanto riguarda gli *item*, in particolare, ci siamo avvalsi delle risposte di un campione (N=50) di nativi esperti (d'ora in poi NE), vale a dire di madrelingua italiani che possiedono un titolo di laurea e che usano quotidianamente l'italiano per motivi professionali (Hulstijn, 2011; Mulder & Hulstijn, 2011). La quasi totalità del campione è costituita da insegnanti di italiano (N=44); il resto, pur operando nel contesto dell'italianistica, non svolge attività didattica, occupandosi piuttosto di editoria, ricerca e formazione. La raccolta dei dati è stata svolta nel primo semestre del 2014. Le risposte dei NE consentono di sondare la validità cognitiva di una prova: se un numero consistente di NE risponde disorientato a un *item*, l'*item*, a nostro parere, dovrebbe essere cambiato<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Le risposte inattese dei NE possono segnalarci difficoltà che si devono a diversi fattori, come si evince nello studio in oggetto. È necessario valutare, caso per caso, le cause delle risposte divergenti. Ad ogni modo, se oltre il 10% di un

### 3.1. Le istruzioni

Le istruzioni per la compilazione della prova paiono chiare e pertinenti e si riferiscono ad entrambi i testi; il primo *cloze* (in Figura 1) include i *gap* da 1 a 11 e il secondo (in Figura 2) include i *gap* da 12 a 23. La dicitura delle istruzioni è la seguente: “Completare i testi (da 1 a 23). Scrivere nel foglio delle risposte la parola mancante negli spazi numerati da 1 a 23. Usare una sola parola”<sup>4</sup> (CVCL, 2007a, p. 1). Si badi: il candidato è tenuto a usare *una sola parola*. Vien da presumere, quindi, che non venga assegnato alcun punto a chi completa il testo con più di una parola, anche se si potrebbe considerare l’inserzione ortograficamente e semanticamente corretta.

### 3.2 Il punteggio

I *cloze mirati* di cui ci occupiamo hanno una struttura bidimensionale: valutano paritempo il lessico e la morfologia. Nella prova CELI il sistema di punteggio è unico: “punti 1, per ogni completamento corretto; punti 0 per ogni completamento errato” (CELI, 2007b, p. 1). Tuttavia, in Purpura (2004) si mettono in guardia i certificatori che impongono agli esaminandi di ragionare su due piani allo stesso tempo. Il fatto che un candidato, come può avvenire nel nostro caso, ometta una risposta perché non sa quale verbo inserire non implica che non sappia coniugare i verbi. Grabowski e Dakin (2014) acconsentono, invece, a prove bidimensionali a condizione che ci si doti di un doppio sistema di punteggio:

[...] a limited production item (e.g., cloze) may require the test taker to produce both the correct form (e.g., *had run* as opposed to *run*) and the correct meaning (e.g., *run* as opposed to *walk*) of a particular verb in a blank. The response can be scored as either correct on two dimensions (i.e., correctness of form and correctness of meaning). In this case, test takers could be given two scores for each blank in the cloze test – each score being dichotomous in and of itself. In this case, right/wrong scores with multiple criteria for correctness would be being implemented. (Grabowski & Dakin, 2014, p. 761)

### 3.3. Il testo

I due testi, si basano su articoli apparsi rispettivamente sulla rivista Donna Moderna (Casalinuovo, 2007) e sul supplemento La Domenica di Repubblica (Granello, 2007), così come si dichiara in calce alle prove (CVCL, 2007a). La ricerca, da parte nostra, del testo originale cui si è rifatto il certificatore per la realizzazione del primo *cloze* è stata infruttuosa<sup>5</sup>. Disponiamo, al momento, solo del testo originale cui si è ispirato il certificatore per la realizzazione del secondo *cloze*, intitolato “Il cappuccino” (Appendice A). Dalla comparazione testo autentico/testo modificato, in riferimento al secondo *cloze*, pare che, più che un adattamento (come avviene invece nei testi di molte prove della certificazione CILS; Torresan, 2015), si abbia una vera e propria riscrittura, con la ripresa qua e là di alcuni riferimenti tratti dalla fonte cui ci si ispira (Appendice A). In Figura 1 e in Figura 2 riportiamo rispettivamente il primo e il secondo *cloze*.

Il testo su cui è stato ricavato il primo *cloze* comporta problemi di diverso genere; tali problemi sono identificati nel seguente modo con le rispettive chiavi: refuso tipografico (P1), problema di punteggiatura (P2), problema testuale (P4) e problemi legati all’attendibilità delle informazioni (P3, P5, P6). I problemi sono stati marcati all’interno del testo, riprodotto integralmente in Figura 3, con le chiavi in grassetto. Ciascun problema viene ripreso in dettaglio più sotto.

---

campione di NE (N≥30) manifesta un comportamento divergente, riteniamo che l’*item* debba essere riformulato a prescindere.

<sup>4</sup> Il fatto che si usi un infinito con valore deontico, anziché un più frequente imperativo informale, non solleva alcun problema nel contesto del nostro studio (considerato il livello cui la prova si riferisce).

<sup>5</sup> La redazione di Donna Moderna, da noi sollecitata telefonicamente (a fine primavera 2014), non è stata in grado di rintracciare l’articolo, né vi ha potuto l’autrice; il servizio arretrati copre, del resto, solo gli ultimi diciotto mesi della rivista. Nell’emeroteca della Biblioteca Nazionale (Roma), presso la quale ci siamo recati il 10.12.2014, su sollecitazione di un revisore, il numero in questione (2/2007) risulta mancante.

**NOVITÀ IN AEREO**

State per partire per un (1) \_\_\_\_\_ in aereo? Non dimenticate di portare il sacchetto di plastica! A partire (2) \_\_\_\_\_ scorso novembre, nell'Unione Europea sono entrate in vigore, riguardo ai bagagli, nuove (3) \_\_\_\_\_ di sicurezza, che vi permetteranno di stare più tranquilli. Le restrizioni valgono solo per la borsa (4) \_\_\_\_\_ portate con voi in cabina: qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) \_\_\_\_\_ messi in boccette da 100 grammi e poi imbustate in un sacchetto sigillato. La busta di plastica, una (6) \_\_\_\_\_ per passeggero, non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7) \_\_\_\_\_ sempre visibile e a portata di controlli. Via libera, invece, a medicine e cibo per bimbi accompagnati dalla (8) \_\_\_\_\_ del medico. E ricordate che il personale addetto (9) \_\_\_\_\_ sicurezza può chiedervi di assaggiare il latte in polvere o spalmarvi una crema per dimostrare che (10) \_\_\_\_\_ contengano sostanze vietate o pericolose. Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al *check-in*, non (11) \_\_\_\_\_ nulla.

Figura 1. Testo del cloze 1 (CVCL, 2007a, p. 1).

**IL CAPPUCCINO**

Pochi sanno che la bevanda più alla moda del (12) \_\_\_\_\_, il buon cappuccino, non è di origine italiana, ma austro-ungarica. Nel 1683 a Vienna (13) \_\_\_\_\_ usava prendere una bevanda dal nome *Kapuziner*, in onore di Marco D'Aviano, un frate cappuccino italiano che (14) \_\_\_\_\_ organizzato la difesa di Vienna. Adesso il gustoso insieme di latte e caffè (15) \_\_\_\_\_ proposto in molte maniere, tanto da perdere la (16) \_\_\_\_\_ originarietà. Per questo i baristi italiani (17) \_\_\_\_\_ per presentare il nuovissimo "Cappuccino Certificato": naturalmente occorre che latte e caffè (18) \_\_\_\_\_ eccellenti. Anche la macchina da bar, che è l'artefice della schiuma densa e della giusta temperatura, (19) \_\_\_\_\_ essere adeguata. Oggi, (20) \_\_\_\_\_ banconi dei 132mila bar italiani, si servono a colazione circa 11 milioni di cappuccini a persone che chiedono: "Scusi, (21) \_\_\_\_\_ fa un cappuccino?". Una curiosità: si può riconoscere la nazionalità di una persona dall'ora in (22) \_\_\_\_\_ sorseggia il suo cappuccino, perché un italiano non concluderebbe (23) \_\_\_\_\_ un pasto con un cappuccino ricco di schiuma.

Figura 2. Testo del cloze 2 (CVCL, 2007a, p. 2).

**[►P1] NOVITÀ IN AEREO**

State per partire per un (1) **viaggio** in aereo? Non dimenticate di portare il sacchetto di plastica! A partire (2) **dallo** scorso novembre, nell'Unione Europea sono entrate in vigore, riguardo ai bagagli, nuove (3) **misure/norme/regole** di sicurezza, che vi permetteranno di stare più tranquilli. Le restrizioni valgono solo per la borsa (4) **che** portate con voi in cabina: qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio [►P2], (5) **vanno** messi in boccette da 100 [►P3] grammi [►P4] e poi imbustate in un sacchetto sigillato. La busta di plastica, una (6) **sola** per passeggero, non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7) **sia** sempre visibile e a portata di controlli. Via libera, invece, a medicine e [►P5] cibo per bimbi accompagnati dalla (8) **ricetta** del medico. E ricordate che [►P6] il personale addetto (9) **alla** sicurezza può chiedervi di assaggiare il latte in polvere o spalmarvi una crema per dimostrare che (10) **non** contengano sostanze vietate o pericolose. Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al *check-in*, non (11) **cambia** nulla.

Figura 3. Testo del cloze 1 con chiavi previste e taggato per tipo di problema (adattato in base alla lista di chiavi: CVCL, 2007a, p. 2).

Nel testo del primo *cloze* completo di chiavi si riscontrano vari tipi di criticità. Le riportiamo a seguire: (P1) refuso, "\*Novità"; (P2) problema ortografico, la virgola deve essere espunta; (P3) informazione incorretta (si tratta, in realtà, di boccette da 100 millilitri); (P4) problema di coesione<sup>6</sup>; (P5) informazione inverosimile, poiché la ricetta medica (chiave *item* #8) può valere per le medicine e non per il "cibo per

<sup>6</sup> Nella costruzione paratattica, la congiunzione *e poi* fa assumere al lettore che il soggetto delle due frasi sia lo stesso; in realtà, il soggetto passa dal maschile ("messi"), riferito all'insieme di oggetti descritti ("acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio"), al femminile ("imbustate"), riferito alle "boccette". Abbiamo quindi una discrasia: la sintassi ci avvisa che il soggetto è unico, mentre la morfologia allude a due soggetti distinti.

bimbi”; (P6) informazione inverosimile, poiché il personale addetto alla sicurezza non è autorizzato a chiedere ai passeggeri di assaggiare il latte in polvere o spalmarsi la crema che si portano appresso “per dimostrare che [non] contengano sostanze vietate o pericolose”.

Alcuni di questi problemi sono minori: non esercitano un impatto sulla *performance* del candidato (es. il refuso in P1). Altri invece possono costituire una fonte di confusione. In particolare, il problema di punteggiatura ravvisato in P2 ha comportato un disorientamento a un paio di NE nel momento di completare l’item #5 (§ 3.4.4. e Appendice B). Analoghe perplessità sono sorte in altri casi durante la lettura dei passaggi contenenti informazioni imprecise o non attendibili (§ 3.4.5. e Appendice B).

Nel secondo *cloze* non abbiamo ravvisato, invece, problemi di sorta.

IL CAPPUCCINO	
Pochi sanno che la bevanda più alla moda del (12) <b>momento/mondo</b> , il buon cappuccino, non è di origine italiana, ma austroungarica. Nel 1683 a Vienna (13) <b>si</b> usava prendere una bevanda dal nome <i>Kapuziner</i> , in onore di Marco D’Aviano, un frate cappuccino italiano che (14) <b>aveva</b> organizzato la difesa di Vienna. Adesso il gustoso insieme di latte e caffè (15) <b>viene/è</b> proposto in molte maniere, tanto da perdere la (16) <b>sua</b> originarietà. Per questo i baristi italiani (17) <b>stanno</b> per presentare il nuovissimo “Cappuccino Certificato”: naturalmente occorre che latte e caffè (18) <b>siano</b> eccellenti. Anche la macchina da bar, che è l’artefice della schiuma densa e della giusta temperatura, (19) <b>deve</b> essere adeguata.	
Oggi, (20) <b>sui/ai/nei</b> banconi dei 132mila bar italiani, si servono a colazione circa 11 milioni di cappuccini a persone che chiedono: “Scusi, (21) <b>mi</b> fa un cappuccino?”.	
Una curiosità: si può riconoscere la nazionalità di una persona dall’ora in (22) <b>cui</b> sorseggia il suo cappuccino, perché un italiano non concluderebbe (23) <b>mai</b> un pasto con un cappuccino ricco di schiuma.	

Figura 4. Testo del *cloze* 2 con chiavi previste (adattato in base alla lista di chiavi: CVCL, 2007a, p. 2).

### 3.4 Gli item

L’analisi degli *item* è stata condotta somministrando il test a NE e raccogliendo le loro risposte (Appendici B e C); da queste si evincono problemi di vario genere (Tabella 2).

Tabella 2

*Divergenze significative delle risposte dei nativi rispetto alle chiavi: possibili letture*

	CLOZE 1										CLOZE 2												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
CA			■		■	■	■	■			■	■		■		■	■			■			■
CV						■																	■
PP					■																		
PPS					■		■																
TB											■												
PI								■		■													
ID										■							■						

Nota: CA: chiavi alternative; CV: chiavi vuote; PP: problemi di punteggiatura; PPS: problemi psicolinguistici; TB: *task bias*; PI: problemi legati all’attendibilità delle informazioni; ID: difficoltà dell’item.

Nella Tabella 2, i numeri si riferiscono ai singoli *gap*; le caselle annerite corrispondono a risposte divergenti da parte dei NE rispetto alle chiavi previste dal certificatore. Le ultime tre voci dell’elenco (TB, *task bias*, PI, problemi legati all’attendibilità delle informazioni e ID, difficoltà dell’item) rimandano, nel complesso, a problemi di ordine semantico, pur presentando ciascuna una sfumatura diversa. Nei sottoparagrafi che seguono consideriamo ciascuna criticità in dettaglio.

#### 3.4.1. Chiavi alternative

Con *chiavi alternative* (CA) abbiamo indicato quelle situazioni in cui si riscontrano risposte corrette da parte dei NE che non sono contemplate dal certificatore. Le sintetizziamo in Tabella 3 e in Tabella 4, con le corrispondenti occorrenze.

Tabella 3

*Chiavi alternative nel primo cloze: prospetto riassuntivo*

Item	Chiavi previste	Occorrenze	Chiavi alternative [numero di occorrenze]
1	viaggio	50	-
2	dallo	48	-
3	misure/regole/norme	41	disposizioni [6], normative [2]
4	che	49	-
5	vanno	27	vengono [6], sono [3], verranno [2], saranno [1], andranno [1]
6	sola	27	ciascuno [2], soltanto [1], solamente [1], busta [1], trasparente [1]
7	sia	32	sarà [3], rimanga [1], resti [1]
8	ricetta	26	prescrizione [15], certificazione [4], richiesta [1], impegnativa [1]
9	alla	50	-
10	non	47	-
11	cambia	14	serve [12], occorre [4], succede [2], cambierà [1], farete [1], controlleranno [1]

Tabella 4

*Chiavi alternative nel secondo cloze: prospetto riassuntivo*

Item	Chiavi previste	Occorrenze	Chiavi alternative [numero di occorrenze]
12	momento/mondo	42	mattino [3], secolo [1], pianeta [1]
13	si	49	-
14	aveva	48	ha [2]
15	viene/è	48	-
16	sua	38	propria [11], esclusiva [1]
17	stanno	26	lavorano [3], studiano [3], lottano [2], premono [2], insistono [1]
18	siano	48	-
19	deve/dovrebbe/sarà	49	-
20	sui/ai/dai	40	nei [9]
21	mi	50	-
22	cui	50	-
23	mai	45	certamente [2], bene [1]

Va riconosciuto che il repertorio lessicale di un candidato di livello B2 non è ampio come quello di un NE; di conseguenza il certificatore può essersi sentito legittimato a ridurre la rosa delle chiavi a quelle più ricorrenti. Vero è però che:

- in un caso (*item* #11), le occorrenze delle chiavi alternative sono superiori a quelle delle chiavi previste dal certificatore e sono costituite da un lessico accessibile a uno studente di livello B2;
- in cinque casi (*item* #5, #8, #11, #16, #17), le chiavi alternative sono più del 20% delle risposte totali (rispettivamente 26%, 41%, 42%, 24%, 22%);
- allargare la rosa delle chiavi ammesse significa togliere ogni possibile dubbio allo studente riguardo al fatto che la sua risposta divergente non sia accettabile;
- le chiavi alternative ricorrono più massicciamente laddove si incontrano:
  - chiavi vuote (§ 3.4.2.)
  - problemi psicolinguistici (§ 3.4.4.)
  - *task bias* (§ 3.4.5.)
  - *item* difficili (§ 3.4.7.)

### 3.4.2. Chiavi vuote

Si è registrata la presenza di due chiavi vuote (o nulle): il testo, in loro assenza, non perde in coesione e coerenza (*item #6, #23*). Al tal proposito, in Alderson, Clapham e Wall (1995) si legge: “Sometimes a sentence or phrase is equally good with or without the deleted word. For example: ‘It so happened that the man \_\_\_\_\_ I was following turned out to be extremely fit’. Such items confuse the students and should be avoided” (1995, p. 55). In questi casi, infatti, il testo funziona bene anche lasciando il *gap* vuoto, come appare evidente nell’*item #6 (cloze 1)*, a cui facciamo menzione di seguito. Di fronte a chiavi vuote può capitare che un candidato non sappia come agire, e dunque eviti di rispondere:

La busta di plastica, una (6) |      ???      | per passeggero, non dovete tenerla in borsa

O cada in una svista:

La busta di plastica, una (6) |      \*per      | per passeggero, non dovete tenerla in borsa

Peraltro, il fatto che la chiave abbia una funzione attributiva e non abbia un ruolo chiave dal punto di vista sintattico, determina la possibilità di produzione di soluzioni ridondanti, di cui forse il candidato non si avvarrebbe nelle attività quotidiane di scrittura:

La busta di plastica, una (6) |      ciascuno busta      | per passeggero, non dovete tenerla in borsa

### 3.4.3. Problemi di punteggiatura

Il problema di punteggiatura ravvisato nel primo *cloze* è costituito da una virgola lasciata inavvedutamente dal certificatore al termine di un elenco (“dentifricio,"): “qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) \_\_\_\_\_ messi in boccette da 100 grammi”. Ciò ha indotto un NE a intendere la lista come incompleta, e ad aggiungere un nuovo elemento:

qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) |      \* liquidi      | messi in boccette da 100 grammi

Può essere, del resto, che anche i due NE che hanno omesso di rispondere siano stati tratti in inganno dalla punteggiatura inadeguata e abbiano manifestato, attraverso l’omissione, la propria perplessità:

qui acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) |      ???      | messi in boccette da 100 grammi

### 3.4.4. Problemi psicolinguistici

In merito agli *item #5 e #7 (cloze 1)* si nota un comportamento singolare da parte di alcuni NE. Pur essendo avvisati del limite della sola parola da inserire (attraverso una indicazione molto precisa e ben evidenziata), sei NE nel primo caso e sette nel secondo hanno completato il testo con due parole: il verbo modale *dovere*, coniugato, + l’infinito del verbo *essere*. Tre sono le ipotesi possibili, in parte combinabili tra loro:

- *distrazione*: i candidati non hanno prestato attenzione alle istruzioni (“completare il testo con una sola parola per spazio”);
- *interpretazione della congiunzione subordinante in un senso causale, anziché finale*;
- *urgenza* della costruzione nel lessico mentale. Detto altrimenti, la costruzione *servile + infinito* sarebbe emersa con una ‘forza’ tale da obnubilare i limiti imposti nelle istruzioni.

Nella Tabella 5 mettiamo a confronto i due passaggi con chiavi evidenziate, a sinistra, e risposte divergenti dei NE, a destra.

Tabella 5

Problemi psicolinguistici agli item #5, #7 del primo cloze: risposte divergenti dei NE rispetto alle chiavi

CHIAVE	NATIVI ESPERTI
acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) [►] <b>vanno</b> messi in boccette da 100 grammi e poi imbustate in un sacchetto sigillato. La busta di plastica, una (6) <b>sola</b> per passeggero, non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7) [►] <b>sia</b> sempre visibile e a portata di controlli.	acqua, bevande, sciroppi, profumi, gel, dentifricio, (5) [►] <b>*devono essere</b> messi in boccette da 100 grammi e poi imbustate in un sacchetto sigillato. La busta di plastica, una (6) <b>sola</b> per passeggero, non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7) [►] <b>*deve essere</b> sempre visibile e a portata di controlli.

Le risposte non convenienti dei NE (stando alle chiavi) non ci possono far dedurre che a loro siano sconosciute le forme *target* presenti nelle chiavi, vale a dire:

- il valore deontico della costruzione grammaticalizzata, tipica dell'italiano, *andare* + participio passato;
- l'esplicita realizzata mediante la congiunzione finale *perché* + congiuntivo (o più generalmente la morfologia del congiuntivo presente; basti costatare che tutti i NE hanno inserito convenientemente il congiuntivo all'interno di una proposizione completiva oggettiva esplicita all'*item* #18).

Piuttosto, seguendo la pista psicolinguistica, possiamo dire che, in entrambe le circostanze, l'*immediatezza* della costruzione modale *dovere* + infinito del verbo *essere* avrebbe 'oscurato', nella mente del NE, la possibilità di alternative, e avrebbe portato il NE a violare, suo malgrado, il limite imposto nelle istruzioni (una parola per spazio). A conferma di ciò si possono leggere anche i casi singolari in cui il NE è ricorso al servile, omettendo 'clamorosamente' di inserire l'infinito: una costruzione monca, eppur rispettosa del vincolo di una sola parola per spazio.

La busta di plastica [...] non dovete tenerla in borsa ma in mano perché (7) **\*deve** **\*dovrà** sempre visibile e a portata di controlli.

La questione si intreccia, peraltro, con la natura del testo. I testi di cui disponiamo sono contenutisticamente, morfologicamente e sintatticamente semplici. Se si raffrontano i descrittori relativi alla competenza di lettura secondo il *Quadro Comune di Riferimento* in Figura 5 e in Figura 6, ambedue i testi presentati al candidato sottoforma di *cloze* paiono essere alla portata più di uno studente di livello B1 che di uno studente di livello B2.

COMPRESIONE GENERALE DI UN TESTO	È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.
LEGGERE PER INFORMARSI E ARGOMENTARE	In testi argomentativi chiaramente articolati è in grado di riconoscere le principali conclusioni. È in grado di riconoscere la linea argomentativa adottata nell'esposizione di un problema, anche se gli/le possono sfuggire i particolari.

Figura 5. Descrittori QCER di comprensione della lettura, livello B1.

COMPRESIONE GENERALE DI UN TESTO	È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni informatiche poco frequenti.
LEGGERE PER INFORMARSI E ARGOMENTARE	È in grado di trarre informazioni, concetti e opinioni da fonti altamente specialistiche relative al suo settore. È in grado di comprendere articoli specialistici estranei al suo settore a condizione di poter usare di quando in quando il dizionario per trovare conferma di aver interpretato correttamente i termini. È in grado di comprendere relazioni e articoli relativi a problemi del mondo contemporaneo in cui gli autori esprimano prese di posizione e punti di vista particolari.

Figura 6. Descrittori QCER di comprensione della lettura, livello B2.

Si dirà, a ragione, che il *cloze* non è un test di lettura; piuttosto mira a valutare una competenza specifica. Di conseguenza, è ragionato sottoporre al lettore un testo sottodimensionato, in modo da ovviare a difficoltà di comprensione che possono inficiare la valutazione della competenza morfolessicale (*construct-irrelevant variance*). Vero è, però, che in un testo sottodimensionato il lettore può non aspettarsi forme complesse quali quelle oggetto di discussione; lo stile semplice e lineare del testo lo spinge, piuttosto, a far proprie altre ipotesi. Un problema di ordine psicolinguistico (*l'urgenza* con cui una certa forma concorre con forme più complesse nella risposta a un *item*) è, insomma, a nostro avviso, sensibile a fattori contestuali e co-testuali.

### 3.4.5. Task bias (o test method bias, o format bias)

Ogni strumento di valutazione presenta dei limiti: consente di scattare una fotografia da un'angolazione particolare. Tale istantanea offre dati utili per inferire la competenza di un candidato, ma costituisce pur sempre una rilevazione parziale (Douglas, 2010). Il *cloze*, in particolare, induce a una lettura segmentata; "the cloze is largely confined to the immediate environment of a blank" (Alderson, 1979, p. 225). Il lettore è portato a perlustrare l'immediato perimetro frasale all'interno del quale si trova lo spazio da completare, senza essere sollecitato ad una lettura capace di collegamenti estesi (Kobayashi, 1995; Markham, 1985; Porter, 1983). Ciò significa che, laddove abbiamo brani caratterizzati da riferimenti intratestuali complessi (dove cioè parti non contigue si richiamano tra loro, attraverso vari dispositivi testuali), la comprensione profonda del testo può venir meno. Sul finale del primo *cloze*, viene presentato l'*item* #11, che riportiamo di seguito con la rispettiva chiave (CVCL, 2007b):

Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al *check-in*, non (11) | **cambia** | nulla

Il verbo *cambia* si collega a un'informazione presentata all'inizio dell'articolo, laddove si avvisava il lettore che a) ci sono nuove regole per chi viaggia in aereo e che b) queste norme riguardano solo il bagaglio a mano. Riportiamo la porzione di testo per esteso, con le chiavi in grassetto ed evidenziati in corsivo i dati cui abbiamo dato accenno:

A partire (2) **dallo** scorso novembre, nell'Unione Europea sono entrate in vigore, riguardo ai bagagli, *nuove* (3) **misure/ regole/norme** di sicurezza, che vi permetteranno di stare più tranquilli. *Le restrizioni valgono solo per la borsa* (4) **che portate con voi in cabina** (CVCL, 2007a, p.1)

A testimoniare la difficoltà in cui incappa il lettore si riscontrano ben 10 omissioni da parte dei NE (20% delle risposte totali). In altri due casi, i NE commettono errori in termini di coesione testuale: manca un riferimento chiaro al soggetto (A); mentre un NE sceglie una soluzione poco verosimile (B).

Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al *check-in*, non (11) | (A) **\*controlla**  
| **\*dispone** | nulla  
| (B) **\*è vietato** |

Alcuni NE hanno dimostrato di recepire il contenuto trasmesso dall'autore, ma non hanno recuperato l'informazione presentata all'inizio del testo, come la chiave vorrebbe:

Invece per la valigia che imbarcate nella stiva, ossia quella che consegnate al *check-in*, non (11) | **serve**  
| **occorre** | nulla  
| **succede**  
| **farete** |

Poco meno di un terzo del campione, quindi, ha riprodotto fedelmente la chiave (si veda Tabella 3). La difficoltà semantica che emerge si può configurare, nello specifico, come effetto di un *task bias* (o *test method bias*, o *format bias*), inteso come limite intrinseco del *task* – nel nostro caso il *cloze* – quale strumento

di valutazione: se la coesione avviene attraverso strategie che collegano punti del testo distanti l'un dall'altro, anche il lettore esperto può essere preso alla sprovvista e il termine *target* può non occorrergli.

### 3.4.6. Problemi legati all'attendibilità delle informazioni

Il *cloze mirato* oggetto di analisi è una prova volta a certificare, in maniera contestualizzata (*language in use*), la competenza morfolessicale. Il candidato non deve dimostrare di sapere cosa significa una tal parola o come si coniuga un tal verbo *in astratto*, ma deve operare scelte linguistiche sensibili al contesto che gli viene presentato, all'interno della rete di significati di cui si compone il testo.

Nel leggere un qualsiasi brano ogni lettore attiva processi di decodifica (*bottom-up processing*), che partono dalla parola e arrivano alla frase e processi interpretativi (*top-down processing*), grazie ai quali il significato di parole sconosciute e il senso di intere frasi vengono ricostruiti per via deduttiva. I due tipi di processo (*bottom-up* e *top-down*) si intrecciano continuamente (Carrell, Devine, & Eskey, 1988), con un maggiore impatto degli uni o degli altri a seconda di vari fattori (la lunghezza del testo, il tempo a disposizione, lo stile di apprendimento del lettore, l'integrità del testo, gli scopi di chi legge, ecc.). Una matrice invisibile, a sua volta, guida i processi *top-down*: la conoscenza del mondo (*background knowledge*), e più in particolare il dominio dell'argomento trattato nel brano; più vasta è la prima e più ricco è il secondo, più profonda e articolata sarà la comprensione del brano (Goodman, 1967).

Un testo non integro, com'è il *cloze*, e più in generale ogni testo soggetto a danneggiamento, stimola potentemente l'esercizio di strategie interpretative e inferenziali (Paran, 1997). Ora, l'atteggiamento del lettore comune di fronte ad un testo giornalistico (quali sono i testi su cui si basano i *cloze mirati* oggetto di analisi) è quello di chi si vuole informare e non necessariamente di chi si vuole intrattenere. In altre parole, in un articolo di giornale ci si aspetta di trovare uno specchio della realtà (perlomeno se il quotidiano non ha, agli occhi del lettore, una visione di parte, tale da costringere a una lettura prevenuta). Chi legge un testo informativo, perciò, si può trovare a disagio quando viene esposto a informazioni non attendibili. Si verifica, in tal caso, una messa in scacco delle proprie aspettative.

Nel primo *cloze*, abbiamo visto (§ 3.3.) che si danno tre informazioni non vere, due delle quali vengono trasmesse in porzioni di testo che comprendono degli *item*, e che quindi possono condizionare il comportamento degli esaminandi. L'*item* #8 è relativamente accessibile, data la co-occorrenza, nel lessico mentale, dei vocaboli "ricetta" e "medico" (supposto che si stia parlando di salute e non di cucina); purtroppo tre NE hanno omissso di rispondere

Via libera, invece, a medicine e cibo per bimbi accompagnati dalla (8) | ??? | del medico

La nostra ipotesi è che rivolgersi al medico di fiducia per ottenere una prescrizione per acquistare gli omogeneizzati del figlio non costituisca uno *script* comune. Di conseguenza il conflitto, interno al lettore, tra aspettative legate alla natura informativa del testo, la *background knowledge*, e i significati veicolati dal testo, può generare perplessità. La *expectancy grammar* (grammatica dell'anticipazione; Oller, 1979), che vuole che siamo sempre un passo in avanti rispetto a ciò che stiamo leggendo o ascoltando, sostenuti dalle informazioni in possesso e dalle ipotesi che, a partire da queste, abbiamo costruito, viene in questo caso compromessa. Lo stesso si può dire, sebbene con minor evidenza, per l'informazione veicolata all'*item* #10; il periodo, completo di chiavi, reciterebbe così:

E ricordate che il personale addetto (9) **alla** sicurezza può chiedervi di assaggiare il latte in polvere o spalmarvi una crema per dimostrare che (10) **non** contengano sostanze vietate o pericolose.

È inverosimile, oltre che illegittimo (sarebbe un abuso di potere), il fatto che un addetto alla sicurezza chieda al passeggero di spalmarsi una crema, per vedere se per caso, da lì a poco, scoppierà un eritema. L'informazione non corrispondente al vero può, anche in questo caso, confondere il candidato. Viene violata la massima conversazionale della *qualità*, pilastro del *principio di cooperazione*, il quale ha una funzione regolativa, a detta di Grice (1993 [1975]), in ogni evento comunicativo. Detto questo, riteniamo però che le occorrenze inverosimili occorse nelle risposte dei NE in merito all'*item* #10, possano essere lette come un caso di *task bias*: il madrelingua si è limitato a fornire una risposta linguisticamente conveniente, pur non prestando attenzione alla coerenza del testo in generale.

[...] spalmarvi una crema per dimostrare che (10)	*questi *essi	contengono sostanze vietate o pericolose
---	------------------	--

### 3.4.7. Difficoltà dell'item

Riteniamo difficile quell'*item* che è inserito in un co-testo povero, tale per cui perfino un NE non sa cosa rispondere. Alderson, Clapham e Wall sottolineano: "candidates may not be able to think of an answer, not because they have poor language but because the word simply does not spring to mind" (1995, p. 54).

Mentre in un problema di tipo psicolinguistico, soluzioni più immediate di quelle previste dal certificatore urgono nella mente del candidato, sollecitate dal tipo di testo, un'*item* povero di co-testo porta il lettore a una situazione di stallo. Così succede all'*item* #17 (*cloze* 2), contraddistinto da ben 12 omissioni; *l'item* si caratterizza, inoltre, per varie risposte divergenti, che si configurano come chiavi alternative - inducono a pensare che il lettore si sia ricavato un 'margine di senso', laddove il senso non è immediato. Non si tratta, in tal caso, di un'*urgenza*, quanto di un 'accomodamento':

Per questo i baristi italiani (17)	??? lottano premono lavorano insistono studiano si adoperano	per presentare il nuovissimo "Cappuccino Certificato"
------------------------------------	--	---

Del resto, mancano i preziosi riferimenti, presenti nella fonte, all'evento all'interno del quale il "Cappuccino Certificato" è stato presentato (Granello, 2007):

Fra barman ortodossi e cultori del nuovo, nei giorni di "Pianeta Birra Beverage & Co" in programma il 10 e 11 febbraio alla Fiera di Rimini, sarà presentato il nuovissimo "cappuccino italiano certificato", voluto e tutelato dall'Istituto nazionale espresso italiano.

In sintesi, il comportamento divergente del NE, qui come in altri casi visti, non è accidentale; è sensibile a operazioni (in questo caso, di smantellamento testuale) condotte dall'*item writer*. Scelte inavvedute da parte dell'esaminando possono, quindi, essere determinate da un atteggiamento 'disinvolto', da parte dell'*item writer*, nel manipolare brani tratti dall'attualità.

## 4. Conclusioni

Attraverso questo saggio abbiamo compiuto una disamina di insidie che possono inficiare la validità e l'affidabilità di un *cloze mirato*: l'assenza di criteri circa la gestione di chiavi alternative; la presenza di chiavi vuote; una punteggiatura non sorvegliata che può trarre in inganno; la particolare 'attrattività' che alcuni *item* manifestano nei confronti di costruzioni polirematiche; problemi ingenerati dall'organizzazione complessa delle informazioni; la presenza di dati non verosimili e, da ultimo, la difficoltà che alcuni *item* presentano anche a un NE. In un'ottica più ampia, il saggio costituisce:

- un protocollo di *pre-pretesting* (posto che il *pretesting* sia un'*item analysis* condotta statisticamente sulle risposte di un ampio campione di studenti, più un'eventuale calibrazione dei singoli *item* mediante sessioni di *standard setting*). Fondamentali, in tal senso, si sono rivelate le risposte di un gruppo di NE;
- un impulso a studi analoghi, anche su scala minore, in merito a prove che mirino a indagare competenze specifiche;
- uno stimolo alla riflessione sul *testing* in ambito glottodidattico - questione a cui in Italia si è data, purtroppo, scarsa attenzione.

Indagini più approfondite in futuro potranno esser condotte prevedendo una ricognizione metacognitiva circa le ragioni che guidano i candidati (NE o altri gruppi-campione) nelle risposte divergenti da quelle previste dal certificatore.

## Riferimenti bibliografici

- Aitken, Kenneth (1977). Using cloze procedure as an overall language proficiency test. *TESOL Quarterly*, 11(1), 59-67.
- Alderson, Charles (1979). The cloze procedure and proficiency in EFL. *TESOL Quarterly*, 13(1), 219-227.
- Alderson, Charles (1980). Native and non-native speaker performance on cloze tests. *Language Learning*, 30(1), 59-76.
- Alderson, Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Alderson, Charles, Clapham, Caroline, & Wall, Diane (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle (1982). The trait structure of cloze test scores. *TESOL Quarterly*, 16(1), 61-70.
- Beacco, Jean-Claude (2005). *Niveau A1 pour le français: un référentiel*. Parigi, Francia: Didier.
- Beacco, Jean-Claude, Bouquet, Simon, & Porquier, Rémy (2004). *Niveau B2 pour le français: un référentiel*. Parigi, Francia: Didier.
- Beacco, Jean-Claude, De Ferrari Mariela, Lhote Gilbert, & Tagliante, Christine (2006). *Niveau A1.1 pour le français, Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés: référentiel et certification pour les premiers acquis en français*. Parigi, Francia: Didier.
- Bialystock, Ellen & Howard, Joan (1979). Inferencing as an aspect of cloze test performance. *Working Papers on Bilingualism*, 17, 24-36.
- Brown, James D. (1993). What are the characteristics of natural cloze tests? *Language Testing*, 10(2), 93-116.
- Carlsen, Cecile (a cura di) (2013). *Norsk Profil. Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg*. Oslo, Norvegia: Novus.
- Carrell, Patricia, Devine, Joanne, & Eskey, David, E. (a cura di) (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Carroll, John, Carton, Aaron, & Wilds, Claudia (1959). *An investigation of cloze items in the measurement of achievement in foreign language*. Cambridge, Massachusetts: Laboratory for Research in Instruction, Graduate School of Education, Harvard University.
- Casalinuovo, Flora (2007). Novità in aereo. *Donna Moderna*, 15 gennaio.
- Chapelle, Carol & Abraham, Roberta, G. (1990). Cloze method: what difference does it make? *Language Testing*, 7(2), 121-146.
- Chavez-Oller, Marie Anne, Chihara, Testsuro, Weaver, Kelley A., & Oller, John (1985). When are cloze items sensitive to constraints across sentences? *Language Learning*, 35(2), 181-206.
- Chiari, Isabella (2002). La procedura cloze, la ridondanza e la valutazione della competenza della lingua italiana. *Italica*, 79(4), 525-540. Consultato all'url:  
<http://www.alphabit.net/PDF/proceduraclozeeridondanza.pdf>.
- Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- CVCL, Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica (2007a). Parte C. Prova di competenza linguistica. In CVCL (2007). *Livello B2 CELI3. Certificato di conoscenza della lingua italiana. Sessione Estiva 2007*. Perugia, Italia: Università per Stranieri di Perugia.
- CVCL, Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica (2007b). Chiavi – CELI3 – giugno 2007. In CVCL (2007). *Livello B2 CELI3. Certificato di conoscenza della lingua italiana. Sessione Estiva 2007*. Perugia, Italia, Università per Stranieri di Perugia.
- Douglas, Dan (2010). *Understanding language testing*. Oxon, Regno Unito: Hodder.
- Fotos, Sandra S. (1991). The cloze test as an integrative measure of EFL proficiency: a substitute of essays on college entrance examinations? *Language Learning*, 41(3), 313-336.
- Glaboniat, Manuela, Martin, Rusch, Paul, Schmitz, Helen, & Wertenschlag, Lukas (2005). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen"*. Monaco, Germania: Langenscheidt.

- Goodman, Kenneth S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Grabowski, Kirby C. & Dakin, Joe W. (2014). Test development literacy. In Antony J. Kunnan (a cura di), *The companion to language assessment* (pp. 751-768). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Granello, Licia (2007). Il bianco e il nero ecco l'Italia da bere. *La Domenica di Repubblica*, 21 gennaio, <<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2007/01/21>>
- Green, Anthony (2012). *Language functions revisited: theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Grice, Paul (1993). *Logica e conversazione: Saggi su intenzione, significato e comunicazione*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- Hansen, Jaqueline & Stansfield, Charles (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31(1), 349-367.
- Hansen, Jaqueline & Stansfield, Charles (1982). Student teacher cognitive styles and foreign language achievement: a preliminary study. *Modern Language Journal*, 66(3), 263-273.
- Hansen, Jaqueline & Stansfield, Charles (1983). Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL Quarterly*, 17(1), 29-38.
- Harrison, Julia & Barker, Fiona (a cura di) (2015). *The English Profile in Practice*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Hawkins, John A. & Filipović, Luna (2012). *Criterial Features in L2 English*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Hulstijn, Jan H. (2011). Language proficiency in native and non-native speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229-249.
- Ilyin, Donna, Spurling, Steve, & Seymour, Sharon (1987). Do learners variables affect cloze correlations?. *System*, 15(2), 149-160.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Spagna: Biblioteca Nueva.
- Irvine, Patricia, Atai, Parvin, & Oller, John (1974). Cloze, dictation, and the test of English as a FL. *Language Learning* 24(2), 245-252.
- Jonz, John (1990). Another turn in the conversation: what does cloze measure? *TESOL Quarterly*, 24(1), 61-83.
- Kobayashi, Miyoko (1995). *Effects of text organization and test format on reading comprehension test performance*. (Tesi di dottorato non pubblicata). Thames Valley University. Londra, Regno Unito.
- Lado, Robert (1986). Analysis of native speaker performance on a cloze test. *Language Testing*, 3(2), 130-146.
- Markham, Paul L. (1985). The rational-deletion cloze and global comprehension in German. *Language Learning*, 35(3), 423-430.
- Mulder, Theo, & Hulstijn, Jan H. (2011). Linguistic skills of adult native speakers, as a function of age and level of education. *Applied Linguistics*, 32(5), 475-494.
- North, Brian (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e secondenella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia, Italia: Edizioni Ca' Foscari.
- Oller, John W. (1973). Cloze tests of language proficiency and what they measure. *Language Learning*, 23(1), 105-118.
- Oller, John W. (1976). A program for language testing research. *Language Learning*, 26(1), 141-166.
- Oller, John W. (1979). *Language Tests in School*. Londra, Regno Unito: Longman.
- Paran, Amos (1998). Bottom-up and top-down processing. *ELT Professional*, 3, 11.
- Porter, Don (1983). The effects of quantity of context on the ability to make linguistic predictions: a flow in a measure of general proficiency. In Arthur Hughes, Don Porter (A cura di), *Current developments in language testing* (pp. 63-74). Londra, Regno Unito: Academic Press.
- Purpura, James E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Salamoura, Angeliki & Saville, Nick (2009). Criterial features across the CEFR levels: evidence from the English Profile Programme. *Research Notes*, 37, 34-40.

- Saville, Nick & Hawkey, Roger (2010). The English Profile Programme. The first three years. *English Profile Journal*, 1, 1-14.
- Soudek, Milouse & Soudek, Lev I. (1980). Cloze after twenty years: new uses in language teaching. *ELT Journal*, 37(4), 335-340.
- Spinelli, Barbara & Parizzi, Francesca (a cura di) (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Milano, Italia: La Nuova Italia.
- Taylor, William (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-453.
- Torresan, Paolo (2015). *Studio su cloze mirati della certificazione CILS. Livello avanzato*. Rio de Janeiro, Brasile: Dialogarts.

## Appendice A

### LA FONTE CUI SI È ISPIRATO IL CERTIFICATORE PER LA CONFEZIONE DEL SECONDO TEST (“IL CAPPUCCINO”)

Riportiamo la fonte cui si è ispirato l'*item writer* durante la confezione del secondo *cloze*. Evidenziamo con un fondino i riferimenti che l'*item writer* ha inserito nel testo della prova.

#### Il bianco e il nero ecco l'Italia da bere

In un bar di Bologna, Nanni Loy si avvicina agli avventori, sorriso timido, cornetto in mano. «Scusi, posso fare zuppetta? Il medico mi ha proibito il cappuccino, così lo freghiamo!». Una citazione-culto per chi guardava la televisione a metà degli anni Sessanta, quando Specchio segreto metteva a nudo, con l'arma dell'ironia, angosce e pregiudizi dell'Italia del boom economico. Quarant'anni dopo, il cappuccino è ancora lì, sui banconi dei 132mila bar che ci soccorrono in tutti i momenti della giornata, a partire dalla colazione, quando ben undici milioni di persone chiedono: scusi, mi fa un cappuccino? Da lì in poi, niente è più uguale. L'elenco delle differenze farebbe venire mal di testa al barista più paziente: caldo, bollente, tiepido, scuro, chiaro, con una spolverata di cacao, no, meglio la cannella. E la schiuma? Tanta, poca, densa, a parte, su su fino al cappuccino senza schiuma, riedizione in tazza (al posto della tradizionale scodella) del caffèlatte d'antan. La colazione più amata dagli italiani, in realtà, è di origine austro-ungarica, nata al termine dell'assedio di fine Seicento, quando alle porte della Vienna messa sotto scacco dagli Ottomani, poi sconfitti e fuggitivi, vennero trovati grandi sacchi di grani tostati. La curiosità per quella granaglia odorosa fu più forte dell'odio verso gli "infedeli". Trasformata in bevanda e "tagliata" col latte - usato con la doppia valenza di contravveleno e simbolo di purezza -, la miscela chiaroscura piacque così tanto da essere battezzata kapuziner in onore del friulano Marco D'Aviano, il frate cappuccino che aveva organizzato la difesa di Vienna. Qualche anno dopo, al cappuccino venne abbinato un dolce a forma di luna crescente (croissant in francese), ovvero il nostrano cornetto: mangiare la Mezzaluna che altro era, se non un gesto di superiorità nei confronti dell'Impero sconfitto? Tre secoli più tardi, ancora ci interroghiamo su quale sia veramente il cappuccino ideale. Fra barman ortodossi e cultori del nuovo, nei giorni di "Pianeta Birra Beverage & Co" in programma il 10 e 11 febbraio alla Fiera di Rimini, sarà presentato il nuovissimo "cappuccino italiano certificato", voluto e tutelato dall'Istituto nazionale espresso italiano. Una descrizione da leccarsi i baffi: colore bianco, con bordo marrone più o meno spesso oppure con disegni dal marrone al nocciola, una crema dalle maglie strette e dall'occhiatura molto fine o del tutto assente, aroma intenso, con soffici sentori di fiori e di frutta, di latte, di tostato, di cacao, di vaniglia e di frutta secca. Naturalmente, perché questa poesia in tazza si realizzi, occorre che latte e caffè siano eccellenti. E invece, a fronte dei tanti soldi che spendiamo ogni giorno al bar (dove vengono serviti, tra Val d'Aosta e Sicilia oltre 70 milioni di espressi, con un fatturato superiore ai 50 milioni di euro) pretendiamo tutto - temperatura, colore, aromi - tranne la qualità. Nessuno chiede con che miscela viene preparato il caffè, magari rivendicando la preferenza per un puro Arabica (più pregiato, morbido e dolce dell'economica Robusta). Stessa ignoranza nei confronti del latte. Nella maggior parte dei bar si usa l'insapore Uht - lunga conservazione - al posto dell'intero fresco, previsto nella ricetta del cappuccino certificato. E la dieta? Una volta realizzato il supercappuccino, sappiate che l'abbinamento grassi-alcaloidi, ovvero latte-caffè, è tra i più faticosi da digerire (peggio ancora associato alla brioche). Eppure, declinato in versione frullata e ghiacciata, il "frappuccino" è il nuovo slim lunch degli adolescenti americani. I nutrizionisti orripilati la chiamano "sindrome da cappuccino": veloce, nutriente, poco calorico. Errore clamoroso. Ma nelle pause della giornata, di passaggio al bar, difficile resistere al Grande Tentatore. Sperando non ci sia nessun emulo di Nanni Loy in agguato.

**Appendice B**  
**RISPOSTE DEI NATIVI AL PRIMO CLOZE (“NOVITÀ IN AEREO”)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	viaggio	dallo	misure regole norme	che	vanno	sola	sia	ricetta	alla	non	cambia
1						(?)	***dev'essere	(?)			(?)
2							***deve essere				serve
3					vengono						*controlla
4			disposizioni					certificazione			
5			disposizioni					richiesta			
6						consentita		prescrizione			
7			*restrizioni		***devono essere		***deve essere	prescrizione			(?)
7			disposizioni			busta					occorre
8								(?)			serve
9							(?)	prescrizione			serve
10			normative		***devono essere	(?)	***deve essere	(?)			succede
11					vengono	(?)	rimanga	certificazione			serve
12								prescrizione			
13			disposizioni		vengono	(?)					(?)
14						soltanto		prescrizione			serve
15					***devono essere	*per		prescrizione			
16					vengono	(?)					serve
17								prescrizione			
18											occorre
19						(?)					serve
20						solamente		prescrizione			cambierà
21					(?)	***a testa					
22			normative								
23					*liquidi						(?)
24							*dovrà				occorre
25					sono						serve
26			*restrizioni								serve
27											serve
28							resti				
29							(?)	prescrizione		(?)	(?)
30					vengono		*deve				serve

### Appendice B (cont.)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	viaggio	dallo	misure regole norme	che	vanno	sola	sia	ricetta	alla	non	cambia
31					***dovranno essere		***dovrà essere				*c'entra
32					***devono essere	(?)	***deve essere	impegnativa		***essi	(?)
33					vengono						
34											
35		*dal				(?)					(?)
36							sarà				controlleranno
37					(?)	(?)		prescrizione			(?)
38							è	prescrizione			succede
39			disposizioni			(?)		prescrizione			(?)
40					***devono esser	(?)	***deve essere	certificazione			serve
41							*deve	prescrizione			
42		*lo	disposizioni		saranno			prescrizione			*dispone
43											
44					sono						occorre
45					verranno	trasparente	sarà	prescrizione			farete
46					(?)	(?)					*dicono
47					(?)	(?)	(?)				(?)
48					verranno	ciascuno		prescrizione			***è vietato
49					andranno	soltanto	sarà				
50				***a mano	sono	ciascuno		certificazione			*controlla

Nota: Le celle vuote indicano che le risposte coincidono con le chiavi; un asterisco [\*] indica una soluzione non corretta; tre asterischi [\*\*\*] indicano una soluzione con più di una parola; il punto interrogativo [(?)] indica che il NE ha un dubbio o non considera necessaria l'aggiunta di una parola.

**Appendice C**  
**RISPOSTE DEI NATIVI AL SECONDO CLOZE ("IL CAPPUCCINO")**

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	momento mondo	si	aeva	viene è	sua	sanno	siano	deve dovrebbe dovrà	sui ai dai	mi	cui	mai
1						(?)						(?)
2									*tutti i			
3						lavorano						
4	pianeta											certamente
5					propria							
6	secolo				propria	premono						
7					propria	(?)			nei			
8												
9					propria							
10												
11			ha	(?)		(?)						
12					propria							
13						(?)						
14												
15												
16					propria	lottano						
17					propria							
18												
19	(?)											
20												
21						(?)						
22	(?)											
23				*fu								
24					propria							
25					propria							
26												
27						insistono						
28												
29						(?)						
30						studiano						

### Appendice C (cont.)

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	momento mondo	si	aveva	viene è	sua	stanno	siano	deve dovrebbe dovrà	sui ai dai	mi	cui	mai
31												
32						(?)			nei			(?)
33									nei			
34												
35						***si adoperano						
36						studiano						
37	mattino					premono		*sembra				
38	*bel											
39												
40			ha			(?)			nei			
41					propria	lavorano						
42	mattino				propria	studiano	*qualitativa mente					
43						lottano						
44	mattino	ognuno			esclusiva	(?)			nei			bene
45						(?)			nei			
46						(?)						
47						(?)	(?)		nei			
48						lavorano			nei			
49												
50									nei			certamente

Nota: Le celle vuote indicano che le risposte coincidono con le chiavi; un asterisco [\*] indica una soluzione non corretta; tre asterischi [\*\*\*] indicano una soluzione con più di una parola; il punto interrogativo [(?)] indica che il NE ha un dubbio o non considera necessaria l'aggiunta di una parola.

**Paolo Torresan, Alma Edizioni; Universidade Federal Fluminense**  
 piroclastico@tin.it

---

- IT** **Paolo Torresan** ha svolto attività di ricerca presso SELEPROT, Estudos de semiótica, leitura e produção de texto (UERJ), l'Università Ca' Foscari di Venezia, le università Complutense e Autónoma di Madrid e la Lancaster University. È stato Fulbright Visiting Scholar presso il Santa Monica College (California) e Visiting Professor presso l'Università dello Stato di Rio de Janeiro. È autore e formatore per ALMA Edizioni. Cura la redazione delle riviste *Officina.it* e *Bollettino Itals*. Ha scritto: *Intelligenze e didattica delle lingue* (EMI, Bologna 2008); *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas* (con Manuela Derosas, a cura di; Sb International, Buenos Aires, 2011); *Il noticing comparativo* (con Francesco Della Valle; München: Lincom, 2013), *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato* (Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015); *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en la clase de idiomas* (a cura di; Istituto Italiano di Cultura di Lima, Lima 2016).
- EN** **Paolo Torresan** has conducted research at SELEPROT, Estudos de semiótica, leitura e produção de texto (UERJ), at the Università Ca' Foscari in Venice, at Complutense University and Autónoma University in Madrid, and at Lancaster University in England. He was a Fulbright Visiting Scholar at Santa Monica College, California, USA and a Visiting Professor at Rio De Janeiro State University, Brazil. He is an author and trainer for the Italian publishing company ALMA Edizioni and editor of the journals *Officina.it* and *Bollettino ITALS*. He co/authored *Intelligenze e didattica delle lingue* (Bologna: EMI, 2008), *Il noticing comparativo* (with Francesco Della Valle. München: Lincom, 2013), and *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato* (Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015). He also edited, with Manuela Derosas, *Didáctica de las lenguas culturas: Nuevas perspectivas* (Buenos Aires: Sb International, 2011) and *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en la clase de idiomas* (Istituto Italiano di Cultura di Lima, Lima 2016).
- ES** **Paolo Torresan** ha llevado a cabo labores de investigación en SELEPROT, Estudos de semiótica, leitura e produção de texto (UERJ), en la Università Ca' Foscari de Venecia, las universidades Complutense y Autónoma de Madrid y la Lancaster University. Ha sido becario Fulbright en el Santa Mónica College (California) y profesor visitante en la Universidad Estatal de Rio de Janeiro. Es autor y formador para ALMA Edizioni. Supervisa la redacción de las revistas *Officina.it* y *Bollettino Itals*. Ha escrito *Intelligenze e didattica delle lingue* (EMI, Bolonia 2008), *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas* (con Manuela Derosas, editado por Sb International, Buenos Aires, 2011), *Il noticing comparativo* (con Francesco Della Valle; München: Lincom, 2013), *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato* (Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015), y *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en la clase de idiomas* (editado por Istituto Italiano di Cultura di Lima, Lima 2016).