

Paolo Torresan

Alma Edizioni  
Roma

## IL DETTATO E IL *DICTOCLOZE* SONO PROVE VALIDE E AFFI- DABILI PER VALUTARE LA COMPRESIONE ORALE?

### DETTATO E *DICTOCLOZE*

Dettato e *dictocloze* sono strumenti cui si ricorre in alcune sessioni della certificazione CILS per valutare l'abilità di ascolto ai livelli bassi<sup>1</sup>.

Nel dettato gli studenti, dopo una prima esposizione al testo audio che vale a fornir loro un'idea generale, trascrivono, durante un secondo ascolto, il brano parola per parola; nel *dictocloze* trascrivono, invece – sempre durante un secondo ascolto – solo alcune parole all'interno di un testo scritto.

Nei paragrafi che seguono consideriamo le specificità di ciascuno dei due *format*.

#### 1. IL DETTATO

L'uso del dettato in didattica ha subito sorti alterne (cfr. Balboni 1983; Davis, Rinvoluceri 1988; Torresan 2011), e così è stato anche per il suo impiego quale strumento di valutazione (Stansfield 1985; Cai 2012).

Uno tra i primi a esprimere diffidenza sull'uso del dettato come test è stato Robert Lado, a detta del quale (1961: 34): “*it appears to measure very little of language*”. Il dettato, a suo dire, si limita a fornire una mappa della competenza grafemica e della competenza ortografica del candidato.

Anche Anderson (1972) e Alderson (1978) sono convinti che il dettato ci metta nelle condizioni di vedere all'opera strategie micro (*low-order skills*) e non strategie macro (*high-order skills*). Il dettato consente, cioè, di cogliere se uno studente sa riconoscere alcune parole, ma non ci permette di formulare un giudizio sul fatto che egli abbia compreso il testo.

Le strategie micro, legate al riconoscimento e alla decodifica dello stimolo, costituiscono la base di processi di comprensione di tipo *bottom-up*: dal fonema o dal grafema alla sillaba, alla parola, alla frase, al paragrafo, al testo. Esse si intrecciano con processi interpretativi (di tipo *top-down*) – le strategie macro appunto – attraverso

---

<sup>1</sup> Nel caso della prova Marco Polo/Turandot anche al livello intermedio (si veda l'Appendice 1).

i quali avviene una mappatura del significato, in accordo con le esperienze previe del lettore/ascoltatore, con le sue aspettative e con la parte di testo che è già stata compresa, quindi con i significati già elaborati (Rost, 1990). Le strategie macro, per inciso, sono massimamente attive quando quelle micro sono in parte interdette (per esempio quando abbiamo un brusio che copre parte dell'ascolto o siamo costretti a leggere rapidamente o, ancora, qualora il testo scritto appaia in parte cancellato o deteriorato; cfr. Eysenck & Keane 1990).

A dire di alcuni, in realtà, nell'atto di trascrivere ciò che si ascolta non avviene solo una decodifica dell'*input*, ma si attivano, e concorrono al successo della trascrizione, processi di elaborazione dei significati: il livello macro e quello micro sono, dunque, parimenti attivi (Oller 1979; Oakeshott-Taylor 1977; Cohen 1980; ma si vedano anche Irvine et al. 1974; Oller 1971; Oller, Streiff 1975). Al pari del *cloze*, il dettato – essi ritengono – attiva la *pragmatic expectancy grammar* (Oller 1979; cfr. anche Soudek, Soudek 1983), vale a dire la capacità di cogliere le relazioni semantiche all'interno di un testo sulla base di elementi che consentono un'azione predittiva. In altre parole, in virtù della ridondanza che si attiva a più livelli tra gli elementi di un testo (fonologico, morfologico e sintattico), ciascuno di noi è in grado di prevedere ciò che segue a quello che sta leggendo/ascoltando, e questa capacità può essere usata come misura per stabilire l'abilità di comprensione in generale. Riprendiamo un passo di Oller (1979: 43) nella traduzione di Porcelli (1998: 72):

Ogni volta che diciamo qualcosa, ciò che lasciamo “non detto” è molto di più. Per l'efficacia della nostra comunicazione ci basiamo in larga misura non solo su ciò che diciamo ma anche sull'abilità creativa, in chi ci ascolta, di inserire il non detto. Di fatto il normale ascoltatore fornisce una grande quantità di informazioni mediante l'inferenza creativa e in un certo senso anticipa sempre ciò che il parlante sta per dire: questo è molto importante. Analogamente, il parlante anticipa sempre ciò che l'ascoltatore inferirà e corregge il proprio *output* sulla base del *feedback* che riceve da chi ascolta. Naturalmente, alcuni utenti della lingua sono in questo molto più abili di altri. In pratica, siamo sempre un passo o due avanti rispetto alla persona che ascoltiamo, e a volte siamo più veloci della nostra lingua quando parliamo. Non è che raro che nel parlare diciamo per errore una parola molto prima di quel che intendevamo, e non è raro che chi ascolta segua una linea di pensiero errata e sbagli a capire, semplicemente perché si aspettava che sarebbe stato detto qualcosa di diverso.

Per Balboni occorre fare un oculatissimo distinguo, dato che le competenze sollecitate dal dettato sono diverse da lingua a lingua; la questione macro e micro è quindi agganciata alla lingua oggetto di studio. Riportiamo un suo passaggio (Balboni 2008: 168–169):

Scrivere sotto dettatura attiva competenze diverse da lingua a lingua: in spagnolo, lingua con una corrispondenza fonografica abbastanza stretta, il dettato è un esercizio di ortografia, e in qualche modo lo è anche in italiano, sebbene la corrispondenza tra fonemi e segni grafici sia assai meno reale di quanto si percepisce di solito; in tedesco è necessaria un'analisi grammaticale per individuare i sostantivi da scrivere con la maiuscola; in francese c'è una forte componente morfosintattica, se si pensa che gli indicatori del femminile e del plurale quasi sempre si scrivono ma non si pronunciano, che

molte desinenze di verbi sono mute oppure omofone ma con grafie diverse; in inglese, oltre alla dose di arbitrarietà (assai inferiore alla percezione che se ne ha) che caratterizza la relazione tra fonemi e gruppi di lettere usati per rappresentarli, è necessaria un'analisi sintattica per distinguere, ad esempio, i casi possessivi singolari o plurali dai semplici sostantivi plurali o accompagnati da *is* o *has* abbreviati; nelle lingue pittografiche invece il dettato è un esercizio di memoria relativo ai caratteri<sup>2</sup>.

Secondo Buck, il dettato consente una rilevazione di strategie macro (*high-order skill*), che toccano quindi la sfera della semantica, posto che la stringa di parole oggetto di dettatura sia relativamente ampia (Buck 2001: 77):

*In my view, dictation works in a number of different ways, depending on how long the segments are and how much they challenge the test-taker. First, when the segments are very short, and they do not challenge the test-taker, writing down a few words of spoken text is little more than a simple transcription exercise. The listening skills involved are probably just word recognition.*

*As the chunks of language get longer, test-takers need to rely more on their short-term memory: they must recognize what they have heard, and keep that in memory long enough to write it down [...]. The better the language ability, the better the chunking ability (Ellis 2001), and the longer the segment of text that can be remembered and written down.*

La capacità di *ricostruire* stringhe lunghe, cui fa riferimento Buck, chiama in causa, però, una competenza extralinguistica, quale la memoria a lungo termine.

Inoltre, il dettato di stringhe lunghe si configura come un'*attività integrata a carattere coimplicante*:

- *integrata* perché comporta l'attivazione di più abilità (ascolto e scrittura),
- *coimplicante* in quanto implica uno *shift* continuo tra significato e forma, tra comunicazione (attenzione ai significati) e lingua (nell'attivazione di competenze specifiche: ortografica e grafemica, in *primis*, ma anche morfologica, lessicale, testuale, durante l'esercizio di ricostruzione)<sup>3</sup>.

In quanto a compito *integrato* (che prevede il ricorso a più abilità), il dettato di stringhe lunghe non consente di valutare un'abilità singola, come l'ascolto<sup>4</sup>.

Tornando al dettato tradizionale, realizzato parola per parola, e facendo riferimento a una lingua caratterizzata da un rapporto piuttosto trasparente tra fonema e grafema

<sup>2</sup> Alcuni, al fine di isolare quanto più la componente ortografica, suggeriscono di dettare parole inventate, prive di senso (Costamagna 2000: 108): "Può accadere [...] che le parole scelte per la prova di dettato siano note nella loro forma grafica e che il discente verosimilmente faccia ricorso alla memoria visiva piuttosto che alla propria capacità discriminativa. Anche per questa pratica didattica è efficace l'utilizzo di parole «senza senso»: strutture foniche senza alcuna utilità pragmatica [...]. Le parole «senza senso» [...] devono essere create rispettando la fonotassi dell'italiano: le parole utilizzate devono avere una struttura sillabica possibile in italiano".

<sup>3</sup> Per approfondimenti sul concetto di *integrazione* e *coimplicazione*, rimandiamo a Torresan & Della Valle 2013.

<sup>4</sup> Una posizione differente, che assume una correlazione tra il dettato di stringhe lunghe e altri test di comprensione orale, si trova in Cai 2012.

qual è l'italiano, concordiamo con Lado, Anderson e Alderson: si tratta di un esercizio che si rivolge in massima parte nella messa in atto di strategie di tipo micro, quali:

- la capacità di riconoscere parole, vale a dire di individuare dove iniziano e dove finiscono i vocaboli all'interno del flusso del discorso,
- la competenza ortografica.

La decodifica costituisce un contributo importante per la comprensione di un testo orale, ma non consente di per sé di mappare i processi di elaborazione dei significati che la comprensione comporta (noi stessi, studenti di livello principiante di tedesco e di ebraico con una solida competenza grafemica, siamo in grado di trascrivere correttamente parole di cui ignoriamo il significato).

Così, se nel caso del dettato di stringhe lunghe si riscontra la difficoltà a isolare un'abilità (l'ascolto) all'interno di un costrutto complesso (data l'integrazione di più abilità), e quindi la *construct validity* è insidiata da una *construct-irrelevant variance* (aggravata dalla questione extralinguistica cui abbiamo accennato sopra, relativa al fattore *memoria*), nel dettato tradizionale – posto che ci si concentri su una lingua nella quale il rapporto grafema-fonema è piuttosto lineare, come l'italiano – si incorre nel rischio opposto: produrre una stima parziale del costrutto che ci si propone di rilevare (*construct under-representation*).

Alla domanda che ci siamo posti nel titolo, se il dettato sia uno strumento valido per misurare l'abilità di comprensione orale, non possiamo che rispondere negativamente: il dettato non è uno strumento valido per misurare l'ascolto.

Per Balboni, oltretutto, nel dettato in generale agiscono fattori esterni che incidono sulla *performance* del candidato (*construct-irrelevant factors*; Balboni 1998: 148):

Come test, malgrado la percezione diffusa, il dettato risulta inaffidabile e non comparabile sincronicamente; non è infatti possibile distinguere tra gli errori dovuti ad una competenza deviante e gli sbagli dovuti alla fretta; inoltre si possono scrivere correttamente parole non comprese così come si possono sbagliare parole note; infine, i dati non sono comparabili all'interno della classe perché le diverse personalità reagiscono in maniera differente all'ansia, ai rumori che li distraggono, alla vicinanza o lontananza della fonte... In lingua straniera il dettato si può prestare ad un'autovalutazione longitudinale, che risulta possibile se si ripropone un testo già dettato qualche tempo prima chiedendo poi all'allievo di analizzare le variazioni nelle sue esecuzioni.

Più tardi lo studioso scrive (Balboni 2008: 173–174; il corsivo è nostro):

In alcuni casi, il fatto di aver scritto una parola non significa che essa sia stata compresa: se a un italiano si detta «strello» non ha alcun a difficoltà nello scriverla, ma indubbiamente non la comprende per il semplice fatto che non esiste; e anche in inglese alla parola pronunciata /baɪl/ è molto probabile che corrisponda la grafia *bile* o *byle*, per cui in un dettato si può scegliere casualmente e avere il 50% di possibilità di successo.

Di converso, il fatto di non aver scritto una parola non significa non conoscerla [...].  
*Il dettato è assolutamente un test inaffidabile.*

In effetti la difficoltà a interpretare con giudizio alcuni errori dell'esaminando induce a ritenere la prova non affidabile: è possibile che due valutatori si trovino a considerare diversamente un medesimo tipo di errore.

## 2. IL DICTOCLOZE

Il *dictocloze* costituisce un dettato parziale: lo studente dispone di un testo scritto in cui mancano alcuni vocaboli; l'ascolto ripetuto della versione audio (un paio di volte) gli consente di trascrivere le parole mancanti.

Sorgono perplessità, anche in questo caso, sulla validità.

In primo luogo, vien da chiedersi se gli studenti non possano portare a termine il compito, o almeno parti di esso, affidandosi alla sola abilità di lettura. Buck ne è convinto (Buck 2001: 70; si veda anche Henning et al. 1983):

*Test-takers could treat the passage as a normal cloze test, and fill in the blanks without listening to the passage, in which case it is no longer a listening test at all, although it may still be a perfectly good test of reading or general language ability.*

Al fine di verificare quest'ipotesi, abbiamo somministrato i testi di due *dictocloze* di livello A1, tratti dalle prove delle sessioni riservate agli adolescenti del giugno 2009 (Appendice 2) e del giugno 2012 (Appendice 3), a 94 adolescenti svizzeri, studenti di italiano LS di livello A1.

Ai ragazzi è stato chiesto di svolgere i due *cloze* come se si trattasse di un compito di lettura; non avrebbero ascoltato i brani corrispondenti. Sono stati rassicurati: è stato detto loro che se non fossero stati in grado di completare i testi, non si sarebbero dovuti scoraggiare, dato che gli esercizi erano sovradimensionati rispetto al loro livello (considerata la sola versione scritta).

Nelle Appendici 2 e 3 riportiamo i risultati di ciascuna somministrazione, corredati dal testo della prova. Si vedranno conteggiate le risposte:

- esatte (corrispondenti alle chiavi),
- semiesatte (che differiscono dalle chiavi per errori di ortografia),
- accettabili (le quali, pur differendo di molto dalle chiavi, attestano che gli studenti hanno compreso il testo).

Nel primo caso solo metà degli *item* presenta una difficoltà tale da far sì che la prova possa essere considerata ardua per il gruppo (ovvero con *Facility Value* < 0.33)<sup>5</sup>;

<sup>5</sup> Il *facility value* (FV) corrisponde con la percentuale di studenti che rispondono correttamente ai singoli *item*.

Si ritiene che un *item*, in un *proficiency* test qual è il CILS, 'funzioni' nella misura in cui discrimina gli esaminandi in base alla competenza, vale a dire distingue i candidati competenti da quelli che non lo sono, in riferimento al livello per il quale il test è stato confezionato. Se l'*item* risulta troppo facile (e quindi non discrimina a sufficienza) o al contrario se risulta troppo difficile, la prova è in disequilibrio rispetto al livello al quale viene riferita (McNamara 2000: 60–61): "Where the text purpose is to make distinctions between candidates, to spread them out in terms of their performance on the test, the items should be neither too easy nor too difficult. If the items are too easy, then people with differing levels of ability or knowledge will all get them right, and the differences in ability or knowledge will not be revealed by the item. Similarly if the items are too hard, then able and less able candidates alike will get them wrong, and the item won't help us in distinguishing between them".

Quale FV considerare per stabilire l'appropriatezza di un *item* rispetto al livello dichiarato?

nel secondo, gli *item* difficili sono, invece, meno di un terzo. Ciò significa che il *dictocloze*, presentato come semplice *cloze* a studenti corrispondenti al livello per il quale è stato pensato (A1), risulta, per la metà degli *item* nel primo caso e per due terzi nel secondo caso, un esercizio alla portata della classe.

L'ipotesi di Buck viene confermata.

Poiché il *dictocloze* è un *compito integrato* (come lo è il dettato a stringhe lunghe) non è possibile distinguere il fatto che uno studente completi il testo in quanto è in grado di riconoscere una parola attraverso l'ascolto o perché aiutato dalla lettura del testo. Oltretutto, considerata pure l'evenienza che uno studente non abbia alcuna idea di quale sia la parola da inserire nella versione scritta del *cloze* ma riesca a completare il test a seguito dell'esposizione alla versione audio del testo, permane un dubbio: egli ha veramente compreso il testo e conosce il significato della parola trascritta, oppure si è attenuto a una semplice corrispondenza fonema-grafema?

Che cosa misuri il *dictocloze*, rimane a nostro avviso, dunque, una domanda di difficile risposta.

Come nel caso del dettato, poi, si possono dare situazioni in cui è difficile decidere se alcune risposte siano accettabili o meno.

Nell'Appendice 2 si prenda ad esempio la parola “\*Anmelducazione” proposta da uno studente in luogo di “iscrizione”. Si badi: è l'unico studente su 94 ad aver tentato una risposta. È vero: non si è trattato di un *dictocloze*, quindi non possiamo sapere se lo studente avrebbe potuto riconoscere e trascrivere correttamente la parola *iscrizione* una volta esposto al testo audio, tuttavia nella semplice versione scritta del *cloze* egli ha dimostrato di aver capito di cosa si tratta, creando un calco dal tedesco: *Anmeldung* significa infatti *iscrizione*. Posto che questa circostanza si possa verificare in un *dictocloze*, come si dovrebbe comportare il valutatore (ammesso sia in grado di cogliere la natura del calco – il che non è scontato, dal momento che a un *proficiency test* come il CILS accedono studenti da ogni parte del mondo): considerare la risposta come corretta, dato che lo studente dà prova di intendere ciò di cui si parla nel testo (in virtù di un ragionamento deduttivo, secondo processi di tipo *top-down*) o considerarla errata, posto che il vocabolo dista di molto dalla parola attesa nella LS (e quindi non si ha conferma di processi di tipo *bottom-up*)?

La questione rimane a livello puramente ipotetico, dal momento che l'abbiamo trasferita dal piano del *cloze* (dove l'occorrenza si è verificata) a quello del *dictocloze* (dove potrebbe, abbiamo detto, verificarsi), e pur tuttavia non fuga il dubbio che, anche in questo caso, come nel contesto del dettato, la prova presenti aspetti di inaffidabilità.

---

Lo stesso autore dichiara (2000: 67): “*Ideal item facility* [i.e. Facility Value, ndt.] *is 0.5* [i.e. 50%, ndt.] *but of course it is hard to hit this target exactly, and a range of item facilities from 0.33* [i.e. 33%, ndt.] *to 0.67* [i.e. 67%, ndt.] *is usually accepted*”.

## 3. CONCLUSIONI

Questo saggio vuole inserirsi nel dibattito sul *testing* riferito all'educazione linguistica, ancora poco animato in Italia.

Entrando nel merito delle prove oggetto di analisi, per quanto concerne il dettato, riteniamo che, se si configura come attività di *ricostruzione* (dettato a stringhe lunghe, cfr. Cai 2012), è un'attività *integrata*, se comporta invece una trascrizione parola per parola (e posto vi sia una corrispondenza piuttosto lineare tra sistema fonetico e sistema ortografico), costituisce per lo più un esercizio di decodifica (cfr. Buck 2001: 77).

In merito al *dictocloze* sosteniamo che, dal momento che può essere in parte risolto come un normale *cloze*, quindi senza ascoltare il brano audio corrispondente, vale a testare la lettura, al limite, o la competenza linguistica in generale. Non sappiamo se le singole inserzioni, in effetti, siano legate a:

- la comprensione del testo scritto,
- la decodifica del suono in sequenza di grafemi,
- la comprensione del testo orale.

Dai dati raccolti nelle Appendici 2 e 3 si evince che la comprensione scritta gioca un ruolo significativo; le parole che lo studente non riesce a desumere attraverso la lettura possono essere completate durante all'ascolto, ma non sappiamo se ciò avvenga grazie alla logica (*top-down processes*), quindi a un ragionamento semantico, o all'orecchio (*bottom-up processes*), quindi in virtù di un fenomeno di riconoscimento.

Ad ogni modo, la capacità di riconoscere parole come elementi isolati all'interno di un flusso sonoro non riflette un uso autentico della lingua, così come inteso in Widowson (1978); l'ascolto, come viene esercitato dalle prove oggetto di studio, non si configura come una interpretazione di significati all'interno di un contesto comunicativo, mossa da bisogni di tipo pragmatico. Dettato e *dictocloze* paiono estranei, pertanto, alla centralità assegnata al testo e al concetto di lingua come azione di cui si fa larga menzione nel *Quadro di Riferimento Comune Europeo per le Lingue* (Council of Europe 2001).

Vien da dedurre quindi che, mentre la didattica delle lingue in generale (e quindi anche dell'italiano) si è spinta negli ultimi anni verso prospettive sempre più autenticamente comunicative, il *testing* nell'ambito dell'italiano LS procede per vie più lente, rimanendo alle soglie di un paradigma comunicativo.

## BIBLIOGRAFIA

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALDERSON Charles, 1978, *The Use of Cloze Procedure with Native and Non-native Speakers of English*, Pd.H Dissertation, Edimburgh: University of Edimburgh.
- ANDERSON Richard C., 1972, How to Construct Achievement Test to Assess Comprehension, *Review of Educational Research* 42/2: 145–170.
- BALBONI Paolo E., 1983, Il dettato: le ragioni di un revival, *Lingua e Nuova Didattica* 4: 3–10.
- BALBONI Paolo E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino: UTET.
- BALBONI Paolo E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino: UTET.
- BUCK Gary, 2001, *Assessing Listening*, Oxford: OUP.

- CAI Hongwen, 2012, Partial Dictation as a Measure of EFL Listening Proficiency: Evidence from Confirmatory Factor Analysis, *Language Testing* 31/2: 1–23.
- COHEN Andrew D., 1980, *Testing Language Ability in the Classroom*, Rowley, MA: Newbury House.
- COSTAMAGNA Lidia, 2000, *Insegnare e imparare la fonetica*, Torino: Paravia.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: CUP (edizione italiana: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze: La Nuova Italia).
- DAVIS Paul, RINVOLUCRI Mario, 1988, *Dictation: New Methods, New Possibilities*, Cambridge: CUP.
- EISENCK Michael W., KEANE Mark T., 1990, *Cognitive Psychology: Student's Handbook*, Hove: Lawrence Erlbaum.
- ELLIS Rod C., 2001, Memory for Language, (in:) *Cognition and Second Language Instruction*, Peter Robinson (red.), Cambridge: CUP.
- HENNING Grant, GARY Norman, GARY Judith, 1983, Listening Recall: A Listening Comprehension Test for Low Proficiency Learners, *System* 11: 287–293.
- IRVINE Patricia, ATAI Parvin OLLER John W., 1974, Cloze, Dictation, and the Test of English as a FL, *Language Learning* 24: 245–252.
- LADO Robert, 1961, *Language Testing*, London: Longman.
- MCNAMARA Tim, 2000, *Language Testing*, Oxford: OUP.
- OAKESHOTT-TAYLOR Angela, 1977, Dictation as a Test of Listening Comprehension, (in:) *Hörverständnis im fremdsprachenunterricht*, René Driven (red.), Kronberg: Scriptor, 93–112.
- OLLER John W., 1971, Dictation as a Device for Testing Foreign Language Proficiency, *English Language Teaching* 25/3: 254–259.
- OLLER John W., 1979, *Language Tests at School*, London: Longman.
- OLLER John W., STREIFF Virginia, 1975, Dictation: A Test of Grammar-based Expectancies, *ELT Journal* 30: 25–36.
- PORCELLI Gianfranco, 1998, *Educazione linguistica e valutazione*, Torino: UTET.
- ROST Michael, 1990, *Listening in Language Learning*, London: Longman.
- SOUDEK Miluse, SOUDEK Lev I., 1983, Cloze After Twenty Years: New Uses in Language Teaching, *English Language Teaching Journal* 37/4: 335–340.
- STANSFIELD Charles W., 1985, A History of Dictation in Foreign Language Teaching and Testing, *The Modern Language Journal* 69/2: 121–128.
- TORRESAN Paolo, 2011, Il dettato: forme e usi, *Revista de Linguas Modernas* 14: 357–379.
- TORRESAN Paolo, DELLA VALLE Francesco, 2013, *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output*, Monaco: Lincom.
- WIDDOWSON Henry, 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford: OUP.

## RIFERIMENTI SITOGRAFICI

- Certificazione CILS*, A1 Adolescenti, sessione Giugno 2009 <<http://www.gedi.it/cils/file/89/191/file/a1-r-q.pdf>>.
- Certificazione CILS*, A1 Adolescenti, sessione Giugno 2012 <[http://cils.unistrasi.it/public/articoli/191/Files/quadernolivello\\_a1\\_adolescenti\\_giugno\\_2012.pdf](http://cils.unistrasi.it/public/articoli/191/Files/quadernolivello_a1_adolescenti_giugno_2012.pdf)>.

### Summary

Are dictation and the gap-filling listening test valid and reliable tests to assess oral comprehension?<sup>6</sup>

Dictation and the gap-filling listening test are tests used by one of the major certifications in Italian as a foreign language, CILS (*Università per Stranieri, Siena*). They are intended to assess listening ability at lower levels for a specific audience (cf. Appendix 1).

We believe that the validity and reliability of both types of test are questionable: it is unclear precisely what they measure and it is by no means certain that different markers' assessment of errors made by candidates will coincide.

**Key words:** Teaching Italian as a FL, Listening Assessment, Dictation, Gap-filling Exercises.

### Streszczenie

Czy dyktando i uzupełnianie luk są wiarygodnymi ćwiczeniami kontrolnymi testującymi rozumienie ze słuchu?

Dyktando i uzupełnianie luk w tekście są ćwiczeniami kontrolnymi wykorzystywanymi w trakcie jednego z najważniejszych egzaminów certyfikacyjnych z języka włoskiego jako obcego (CILS, Uniwersytet w Sienie). Są one stosowane w testowaniu sprawności rozumienia ze słuchu na niższych poziomach zaawansowania językowego u określonej grupy zdających (zob. Załącznik nr 1).

Jesteśmy przekonani, że trafność i rzetelność obu typów technik testowania jest dyskusyjna: nie do końca wiadomo, co one mierzą i w żadnym wypadku nie ma pewności, że ocena różnych wskaźników błędów popełnianych przez zdających będzie się pokrywać.

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka włoskiego jako obcego, testowanie rozumienia ze słuchu, dyktando, technika uzupełniania luk.

### APPENDICI NELLE PAGINE SEGUENTI

---

<sup>6</sup> Un ringraziamento particolare a Mario Polito e a Luciano Mariani per il prezioso confronto, nonché a Giancarlo Sala per la collaborazione a somministrare le prove.

### Appendice 1. Dettato e *dictocloze* nelle sessioni estive 2009, 2012 della certificazione CILS (documentate online)

Qui sotto presentiamo l'impiego di dettato, *dictocloze* e dettato a completamento di frasi nelle sessioni estive 2009 e 2012 della prova CILS di livello A1 riservata ad adolescenti e adulti.

#### SESSIONE ESTIVA 2009

	Adolescenti	Adulti
<b>A1</b>	<i>dictocloze</i>	dettato a completamento di frasi
<b>A2</b>	dettato	-----
<b>B1</b>	-----	dettato

#### SESSIONE ESTIVA 2012

	Adolescenti	Adulti
<b>A1</b>	<i>dictocloze</i>	-----
<b>A2</b>	<i>dictocloze</i>	-----
<b>B1</b>	<i>dictocloze</i>	-----

Il *dictocloze*, inoltre, è utilizzato per valutare la comprensione orale all'interno delle sessioni riservate a studenti cinesi facenti parte del progetto *Marco Polo/Turandot* (livello B1/B2).

### Appendice 2. *Dictocloze* CILS Adolescenti A1 (sessione estiva 2009)

TESTO DELLA PROVA	TESTO CON LE CHIAVI
<p>Si chiama "<i>rumore</i>". È un (1) _____ di selezione per giovani (2) _____. Possono (3) _____ bambini e (4) _____ da 8 a 14 (5) _____ che (6) _____ in Italia. I partecipanti devono registrare 3 (7) _____ e inviarli alla giuria, e devono indicare (8) _____ cognome indirizzo e (9) _____ del _____ gruppo. L'(10) _____ è gratuita.</p>	<p>Si chiama <i>rumore</i>. È un <b>concorso</b> di selezione per giovani <b>musicisti</b>. Possono <b>partecipare</b> bambini e <b>ragazzi</b> da 8 a 14 <b>anni</b> che <b>vivono</b> in Italia. I partecipanti devono registrare 3 <b>brani</b> e inviarli alla giuria, e devono indicare <b>nome</b> cognome indirizzo e <b>scheda</b> del gruppo. L'<b>iscrizione</b> è gratuita.</p>

LEGENDA

RE: risposte esatte (chiavi)

RSE: risposte semiesatte RA: risposte accettabili

ITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RE	<b>concorso (3)</b>	<b>musicisti (0)</b>	<b>partecipare (5)</b>	<b>ragazzi (2)</b>	<b>anni (44)</b>	<b>vivono (17)</b>	<b>brani (0)</b>	<b>nome (21)</b>	<b>scheda (0)</b>	<b>iscrizione (0)</b>
RSE			partecipare (1)		anno (1)	vivere (4) vivano (3) vive (1)		il nome (3) prenome (1)		
TOT.	3	0	6	2	45	25	0	25	0	0
%	3,2%	0%	6,4%	2,1%	47,9%	26,6%	0%	26,6%	0%	0%
RA	gioco (3) esercizio (2) evento (1) esame (1) programma (1) programma (1) proietto (1)	ragazzi (6) ragazzi (1) e bambini (5) italiani (3) personi (2) intelligent (1) intelligente (1) rumorosi (1) sotto 14 anni (1)	registrare (2)	giovani (26) giovane (2) teenager (4) bambine (7) bimbe (1)		abitano (26) abitanno (1) abbittiamo (1) abito (1)	cose (4) ore (3) informazioni (1) volte (1) esercizi (1)	il (6) il suo (2) suo (1) loro (1)	nome (12) il nome (8) numero (6) il numero (1) numero di telefono (3) anni (1) città (1) località (1) la città (1) il anziano (1)	anneldu- cazione (1)
TOT.	10	21	2	40	0	29	10	10	35	1
%	10,6%	22,3%	2,1%	41,6%	0%	30,8%	10,6%	10,6%	37,2%	1%
TOT.	13	21	8	42	45	54	10	35	35	1
%TOT.	13,8%	22,3%	8,5%	44,7%	47,9%	57,4%	10,1%	37,2%	37,2%	1%

### Appendice 3. *Dictocloze* CILS adolescenti A1 (sessione estiva 2012)

TESTO DELLA PROVA	TESTO CON LE CHIAVI
<p style="text-align: center;">CIOCCO SI</p> <p>A Marzo in molte (1)            la festa della italiane c'è (2)            _____. È un (3)            mangiare tante dove puoi (4)            partecipare ai buone e (5)            _____. dove gli            artigiani insegnano a fare i (6)            _____. con il cacao.            Il sabato e la domenica puoi anche (7)            _____. spettacoli            con attori che interpretano (8)            _____. oppure puoi            ascoltare gruppi musicali che cantano            (9) _____. Se vuoi            avere altre (10)            _____. su questa            festa vai sul sito <a href="http://www.cioccosi.it">www.cioccosi.it</a>.</p>	<p style="text-align: center;">CIOCCO SI</p> <p>A Marzo in molte <b>città</b> italiane c'è la festa della <b>cioccolata</b>. È un <b>mercato</b> dove puoi mangiare tante <b>cose</b> buone e partecipare ai <b>laboratori</b> dove gli artigiani insegnano a fare i <b>dolci</b> con il cacao. Il sabato e la domenica puoi anche <b>vedere</b> spettacoli con attori che interpretano <b>storie</b>, oppure puoi ascoltare gruppi musicali che cantano <b>canzoni</b>. Se vuoi avere altre <b>informazioni</b> su questa festa vai sul sito <a href="http://www.cioccosi.it">www.cioccosi.it</a>.</p>

LEGENDA

RE: risposte esatte (chiavi) RSE: risposte semiesatte RA: risposte accettabili

ITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RE	<b>città (25)</b>	<b>cioccolata (9)</b>	<b>mercato (0)</b>	<b>cose (27)</b>	<b>laboratori (0)</b>	<b>dolci (0)</b>	<b>vedere (8)</b>	<b>storie (4)</b>	<b>canzoni (29)</b>	<b>informazioni (25)</b>
RSE	chiffà* (2) cittè (1) città (1)	cioccolatta (1)		cosè (1)			vedono (4)		canzone (9) calzone (1) calzoni (1)	informazione (4) informazioni (5) informazioni (1) informatzioni (1)
TOT	29	10	0	28	0	0	12	4	40	36
%	30,8%	10,6%	0%	29,8%	0%	0%	12,75%	4,3%	42,6%	38,3
RA	regione (19) regioni (5) paese (5) paesi (5) parte (2)	pasqua (30) pascua (2) pasque (1) pascqua (1) primavera (3) prima vera (1) carnevale (2) donna (4) mamma (1) mama (1)	giorno (24) mese (2) festa (8) festo (5) feste (1) festival (1) festivalo (1) concorso (1) posto (2) evento (2) ritrovo (1)	cioccolate (3) cioccolati (2) chioccolate (1) dolci (3) torte (2) specialità (2) piatte (2) uova (1)	concorsi (8) corsi (1)	uove (6) conigli (4) biscotti (1) bevande (1) drinks (1)	guardare (12)		moltissimo (1) bene (1)	
TOT	36	46	48	16	9	13	12	0	2	0
%	38,3%	48,9%	51,1%	17%	9,6%	13,8%	12,75%	0%	2,1%	0%
TOT	<b>65</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>44</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>42</b>	<b>36</b>
% TOT	<b>69,1%</b>	<b>59,5%</b>	<b>51,1%</b>	<b>46,8%</b>	<b>9,6%</b>	<b>13,8%</b>	<b>25,5%</b>	<b>4,3%</b>	<b>44,7%</b>	<b>38,3%</b>