

## Motivare alla valutazione linguistica

Alberta Novello

**Abstract** As every teacher knows, motivation in language teaching is a big challenge and even more challenging is to motivate students towards evaluation. How to motivate students in language learning has long been researched and some of the research has led to meaningful models to enhance motivation. This essay examines the main models of motivation and presents a new model concerning motivation in evaluation. In the following text, some procedures are explained to raise students' willingness to be evaluated, with consideration of the washback effect of evaluation on their learning.

**Sommario** 1. Introduzione — 2. La motivazione nell'apprendimento linguistico — 3. La motivazione nella valutazione linguistica — 3.1. La valutazione umanistica: un modello — 4. Le definizioni e le caratteristiche della valutazione linguistica — 5. Procedure, metodologie e strategie per la motivazione alla valutazione — 5.1. La condivisione dei criteri — 5.2. La condivisione del feedback — 5.3. L'elaborazione di un feedback qualitativo — 5.4. Preparazione e abitudine alle prove — 5.5. La valutazione formativa — 5.6. La consapevolezza della valutazione — 5.7. La varietà e l'equità nelle prove — 5.8. L'uso di strumenti per il recupero — 5.9. La correzione adeguata dell'errore — 5.10. L'autovalutazione — 5.11. Il portfolio

### 1 Introduzione

La motivazione ad apprendere è uno dei maggiori fattori di riuscita nel raggiungimento degli obiettivi fissati.

Essere motivati ad ottenere un risultato, in qualsiasi campo, contribuisce a potenziare tutte le capacità della persona coinvolte nella realizzazione del compito.

Stimolare la motivazione aumenta la concentrazione, sia a livello affettivo e psicologico sia a livello neurologico. Viene, inoltre, aumentato il tempo che il discente decide (in maniera consapevole o inconsapevole) di mettere a disposizione per arrivare al risultato.

Motivare si rivela, dunque, un processo vincente di cui l'insegnante può avvalersi nella pratica quotidiana. Tale processo (e non singolo momento) è trasversale a tutto il percorso didattico e necessita di continui rimandi per trovarsi costantemente presente nella mente del discente.

Naturalmente sono molteplici i motivi da cui può scaturire una motivazione e molti di questi sfuggono al controllo dell'insegnante in quanto caratterizzati da una forte componente personale, ma è basilare far leva sugli elementi a disposizione per risvegliare nello studente il «bisogno d'apprendere».

## 2 La motivazione nell'apprendimento linguistico

Nell'acquisizione delle lingue da tempo si fa riferimento a dei modelli di motivazione basati sulla centralità dello studente.

Titone nel 1976 propone il modello egodinamico che spiega come la persona, in base al progetto che ha di **sé**, individui una **strategia** per imparare la lingua e, una volta individuata, entri in **contatto** con essa; se il feedback di tale processo risulta positivo si verifica una ricaduta sull'ego e il percorso continua, altrimenti si prospetta un'interruzione.

Balboni (1994) successivamente integra tale modello individuando tre tipi di motivazione:

1. il dovere, che porta all'apprendimento e non all'acquisizione in quanto le informazioni acquisite si fermano nella memoria a breve termine;
2. il bisogno, che è efficace fino alla sua soddisfazione;
3. il piacere, che diventa uno strumento potente visto il coinvolgimento dell'emisfero destro e sinistro del cervello (Danesi 1988, 1998; Fabbro 1996; Cardona 2001).

Questo modello triangolare, in cui il piacere è posto al vertice, viene poi aggiornato (Balboni 2008) con una visione di continuum fra i tre fattori in cui il dovere può evolversi in senso del dovere e diventare così motivante in quanto vengono soddisfatti bisogni linguistici e comunicativi nuovi per lo studente, mentre il bisogno, una volta soddisfatto, produce piacere; in tal modo ognuno dei tre poli può generare l'altro e portare perciò ad esperienze piacevoli.

Balboni (2006) suggerisce, poi, l'importanza di sostenere nel discente anche: il «piacere di apprendere», attraverso la fattibilità delle attività ( $i+1$  di Krashen) e la consapevolezza dei progressi ottenuti; il «piacere della varietà», dei materiali, degli esercizi, delle attività ecc.; il «piacere della sfida»; il «piacere della novità»; il «piacere della sistematizzazione» con la scoperta delle regole e dei meccanismi che governano la lingua; il «piacere del gioco»; il «piacere di pensarsi autonomi» con la lingua straniera; il «piacere di avere fatto il proprio dovere», gratificando l'essere un bravo studente.

Caon (2006, 2008) riprendendo la distinzione di Titone tra motivazione estrinseca e intrinseca, sottolinea l'importanza di promuovere quest'ultima nel discente affinché esso sia indirizzato verso la realizzazione del compito come soddisfazione di un desiderio personale. Egli suggerisce di stimolare questo tipo di motivazione attraverso:

1. i contenuti, che possono rivelarsi interessanti per gli studenti;
2. le metodologie, le quali possono stimolare lo svolgimento del compito;
3. la relazione, vale a dire un rapporto con l'insegnante basato sulla fiducia e che risveglia gli interessi dei discenti.

L'essenzialità della motivazione è stata anche risaltata da Freddi (1994) affermando che non esiste apprendimento senza motivazione e includendola all'interno del suo modello di Unità Didattica.

Già Rogers nel 1973 evidenziava come l'apprendimento debba coinvolgere gli interessi del discente, il quale deve partecipare alle lezioni anche sul piano affettivo ed emozionale (come sviluppato poi da Brumfit 1982 e ripreso da Novak, 1984).

L'importanza per l'attenzione alla persona e alle sue emozioni è stata chiaramente ribadita da Stevick (1990) il quale descrive come la glottodidattica umanistica si realizzi attraverso la correlazione tra cinque caratteristiche cardinali: l'autorealizzazione, i sentimenti, la ragione, la responsabilità, la relazione. Diventa fondamentale, quindi, suscitare le emozioni e renderne lo studente consapevole (Danesi, Pinto 1993; Porcelli 2004; Cardona 2010).

La componente emotiva gioca, perciò, un ruolo basilare nel successo con la lingua; i meccanismi che regolano l'acquisizione ne traggono un grosso vantaggio, lo stesso LAD viene messo in moto dalla motivazione, dall'accettazione da parte del cervello del discente di uno stimolo utile, che vale la pena acquisire.

Schumann (1999) riconosce questo tipo di accettazione a cinque motivazioni:

1. novità;
2. attrattiva;
3. funzionalità;
4. realizzabilità;
5. sicurezza psicologica e sociale.

Ecco, quindi, la necessità per il docente di lingue di essere consapevole della «forza della motivazione», soprattutto in uno scenario scolastico in cui per le lingue si passa da un atteggiamento di scoperta ed entusiasmo ad uno stato di noia ed obbligo.

Come accennato precedentemente è doveroso ricordare che molti fattori che portano a un calo della motivazione sono fuori dal controllo degli insegnanti (casa, salute, crescita, eventi vari), ma dove si ha la possibilità di intervenire è senza dubbio efficace farlo.

L'intervento dell'insegnante è poi fondamentale nell'aumentare o nel modificare la motivazione che spesso caratterizza lo studente; Fisher (1990) individua, infatti, tre fonti di motivazione nell'apprendente:

1. **intrinsic satisfaction**, è la soddisfazione intrinseca, l'interesse naturale, che, però, ha breve durata e non appartiene a tutti gli studenti e per questi motivi non ci si può fare affidamento;
2. **extrinsic reward**, la ricompensa estrinseca, data dall'insegnante attra-

verso voti o inserimenti in gruppi avanzati, ma che risulta demotivante per chi non riesce;

3. **combining satisfaction and reward**, il successo nel compito; lo studente è motivato da ciò che riesce a fare. Il successo porta alla motivazione e viceversa, ma chi non ha successo si demotiva, così come chi è convinto che non potrà averne ed evita le situazioni in cui può essere valutato e fallire.

Secondo Littlejohn (2001) tutto ciò porta alla necessità di prestare attenzione all'autostima del discente.

Diventa fondamentale, quindi, sviluppare il senso e la possibilità di successo facendo attenzione, allo stesso tempo, a come affrontare il senso di insuccesso e a come gestire la reazione dello studente alle attività, soprattutto quelle in cui ha già fallito. L'insegnante può, ad esempio, prima di proporre tali esercitazioni, richiedere dei compiti più fattibili in modo da aumentare la sicurezza nello studente e portarlo in maniera graduale a scoprire i suoi progressi e ad affrontare le attività più difficili.

Sempre Littlejohn (2001) propone una serie di idee per sostenere la motivazione nella classe di lingua:

1. far sperimentare e rischiare (variando le attività);
2. proporre compiti «ampi» (in cui lo studente deve organizzarsi, gestire il suo tempo, prendere decisioni);
3. scegliere task aperti (senza una soluzione uguale per tutti);
4. offrire più scelta (tra gli esercizi da fare, senza obbligare a svolgere un solo esercizio);
5. coinvolgere gli studenti in alcune decisioni di classe (compiti per casa, tempi ecc.);
6. scoprire cosa pensa lo studente (ad esempio riguardo alle attività: se troppo facili, se troppo difficili, se noiose o interessanti);
7. prestare attenzione a come si dà il feedback;
8. comunicare un senso di ottimismo.

A tutto ciò va senza dubbio aggiunto lo stimolare l'interesse del discente per la lingua; riprendendo Caon (2005), «il docente dovrebbe innanzitutto rendere vivo il suo insegnamento, adattando gli aspetti astratti della disciplina agli interessi, ai bisogni e ai progetti dei suoi studenti».

Da qui la necessità di fare connessioni, agganci alla vita reale; l'insegnamento linguistico può avvalersi di numerosissime possibilità di coinvolgimento degli studenti grazie all'opportunità di trattare più argomenti da più punti di vista, linguistici e culturali.

Si va oltre la definizione di Gardner e Lambert (1972) di *integrative motivation* (poi ripresa da Johnson, Krug 1980, e Kunnan 1995) in cui l'apprendimento linguistico è visto come strumento per partecipare ad una

comunità linguistica più ampia, in quanto (come ribadito anche da Lamb 2004) con la globalizzazione il desiderio di avvicinamento coinvolge più motivi; gli elementi di contatto sono, infatti, più numerosi e riguardano più sfere, non solo quella linguistica: come suggerito anche da Dornyei e Ushioda (2009), la motivazione è legata al concetto di identità all'interno di un'altra lingua e cultura.

Naturalmente la possibilità di lavorare in maniera così ampia con la lingua è uno stimolo positivo anche per l'insegnante il quale, soprattutto per i giovani studenti, rappresenta un modello e il suo entusiasmo è senza dubbio mezzo di coinvolgimento.

Compito non semplice dell'insegnante è quello di diversificare la motivazione in base alle caratteristiche dei suoi apprendenti: gli interessi di un gruppo di lingua straniera saranno diversi da quelli di un gruppo di lingua seconda, così come quelli di una classe di bambini da quelli di una classe di ragazzi o adulti.

È necessaria, di conseguenza, un'attenta analisi dei bisogni del gruppo unita a quella (in ambito scolastico) di ogni singolo studente, considerato che anche lo sviluppo linguistico, psicologico e sociale dell'apprendente va ad incidere sul tipo di motivazione che risulta efficace.

Da quanto affermato finora risulta basilare coinvolgere la sfera affettiva del discente al fine di raggiungere una valida acquisizione linguistica; ciò, come vedremo, riguarda anche la fase di valutazione, che dimostra tutte le sue potenzialità se perseguita attraverso un approccio umanistico.

### **3 La motivazione nella valutazione linguistica**

Motivare attraverso la valutazione può sembrare una sfida, un processo contraddittorio, un obiettivo irraggiungibile considerato che i due momenti non sembrano coesistere, anzi, l'esperienza ci insegna che la valutazione è tutt'altro che motivante. Motivazione - valutazione, invece, è un binomio esistente, efficace e realizzabile.

Troppo spesso la valutazione è considerata come momento a sé stante nell'organizzazione didattica, un punto d'arrivo a cui è obbligatorio giungere per ottenere e fornire un resoconto dei risultati conseguiti.

Docenti e discenti percepiscono il momento della verifica come una forzatura, una sorta di passaggio obbligato per poter procedere con il percorso formativo.

Gli insegnanti, non raramente, palesano un'insofferenza nata dal dover sintetizzare in un voto le capacità dell'allievo che, da parte sua, lamenta di avere poche occasioni per dimostrare cosa è in grado di fare, tutto è legato al risultato delle verifiche.

Manca, perciò, una consapevolezza di fondo sulle possibilità dello strumento valutativo, sulle occasioni di scambio di informazioni tra studente

e docenti che questo può creare, sul miglioramento del rapporto tra insegnante e allievo grazie al feedback che esso permette di ottenere; la valutazione, insomma, è un potente mezzo di comunicazione, che può definirsi tale grazie alle opportunità di riscontro sui processi di insegnamento/apprendimento che si possono ricavare, aprendo, così, un canale di scambio privilegiato tra i protagonisti del percorso formativo.

Diventa, di conseguenza, fondamentale far comprendere la funzionalità della valutazione agli studenti, inglobandola nell'intero processo d'apprendimento e rendendola oggetto non più di ansia e preoccupazione, bensì di interesse e motivazione.

Tale approccio permette di:

1. responsabilizzare lo studente nei confronti della valutazione (e di conseguenza dell'apprendimento) in quanto attraverso lo scambio con l'insegnante comprende le modalità e i criteri di giudizio e percepisce come le sue prove siano finalizzate alla conoscenza dei suoi progressi e/o delle sue difficoltà in funzione del miglioramento del suo apprendimento;
2. ottenere dei risultati non inficiati da ansia o mancata conoscenza delle prove (lo studente in questo caso non dimostra ciò che in realtà è in grado di fare);
3. incoraggiare lo studente, il quale percepisce l'interesse dell'insegnante nel suo successo;
4. far superare il diffuso atteggiamento degli studenti di «accontentarsi della sufficienza» e aumentare il loro grado di impegno;
5. indirizzare lo studente verso l'autonomia (obiettivo ultimo dell'insegnamento).

Impiegare delle metodologie che possano portare ad una valutazione motivante si rivela, dunque, valido e basilare per il docente che desideri perseguire un apprendimento efficace in tutte le sue potenzialità.

Una valutazione esercitata sulla base di un modello motivante ha un impatto positivo sull'acquisizione e da criticità diventa risorsa; come afferma Cameron (2001): «the process and outcomes of assessment can motivate learners».

### 3.1 La valutazione umanistica: un modello

Il modello per una valutazione umanistica nasce dall'incrocio di più fattori, legati a due aspetti fondamentali della ricerca scientifica in glottodidattica: l'approfondimento teorico e l'osservazione della pratica. Essi riguardano:

1. l'approccio comunicativo;
2. la docimologia;
3. le metodologie della valutazione formativa;
4. l'esperienza di insegnamento;
5. l'osservazione delle pratiche di classe.

La finalità del modello è quella di indicare i momenti fondamentali di una valutazione motivante, le tappe imprescindibili per perseguire un processo valutativo non ansiogeno e difficoltoso per lo studente, che sia incluso con continuità ed efficacia nel percorso formativo.

Il modello consiste in una valutazione con una motivazione data da:

1. **condivisione** (dei criteri di valutazione e dei risultati delle verifiche);
2. **preparazione** (alle prove);
3. **abitudine** (alla verifica);
4. **possibilità di recupero** (delle verifiche negative).

La condivisione è un momento importante per far comprendere allo studente le finalità della valutazione; sono da condividere innanzitutto i criteri che si prenderanno in considerazione nella valutazione, in modo che lo studente possa indirizzare la sua prestazione e la sua preparazione verso gli obiettivi primari (aumentando, così, anche la consapevolezza delle componenti della competenza comunicativa); è utile far conoscere, poi, i risultati e i feedback delle prove onde informare sia lo studente che la classe sul progredire dell'apprendimento (che deve essere percepito anche con l'autovalutazione).

Attraverso la condivisione il discente è coinvolto nel momento valutativo e ne comprende modalità e ricadute, con conseguenti benefici anche nel rapporto docente-discente.

La preparazione alle prove è un passaggio basilare per ottenere delle misurazioni valide, vale a dire per non ricavare dei risultati inficiati dalla non conoscenza delle modalità di verifica e dall'ansia per la mancata familiarità con gli esercizi proposti. Momenti per la simulazione sono perciò indicati per accompagnare lo studente in un percorso di studio e preparazione alla valutazione.

L'abitudine alla valutazione è un'ulteriore strategia per abbassare il filtro affettivo del discente nei confronti della spesso temuta valutazione. Proporre con continuità spazi per la verifica contribuisce a rendere questo momento naturale all'interno del percorso formativo e non isolato e caratterizzato dalla sensazione per lo studente di avere rare occasioni per dimostrare le proprie capacità.

Legata a questo aspetto è la possibilità per il discente di recuperare verifiche negative; se la valutazione, infatti, risulta insufficiente o non soddisfacente e allo studente non è offerta la possibilità di migliorare, le

ripercussioni saranno legate all'ansia nell'affrontare le prove successive e alla conseguente sfiducia nel mezzo valutativo.

Il modello proposto è, perciò, costituito da momenti che rendono la valutazione un percorso continuo, circolare, con un costante scambio tra docente e discente e un ritorno di informazioni utili al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento. Il modello è basato su informazioni da fornire agli studenti su un processo che ha i suoi tempi, che necessita di una preparazione e che è perseguibile, come vedremo, attraverso particolari metodologie e strategie. Solo in questo modo la valutazione potrà essere definita motivante.

#### 4 Le definizioni e le caratteristiche della valutazione linguistica

Nel processo di insegnamento di una lingua straniera o seconda la valutazione riveste un ruolo nodale in quanto finalizzata a fare previsioni sulla capacità d'uso nella lingua target, oltre che fornire un feedback sulle difficoltà di acquisizione e sull'efficacia della metodologia adottata.

Il processo valutativo si inserisce, perciò, nella pratica didattica come un valido strumento di supporto per sviluppare un progetto completo ed efficace di acquisizione linguistica.

È indiscutibile come la valutazione debba appartenere al processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera o seconda come momento da sviluppare parallelamente alle altre attività considerato il ritorno di informazioni che permette di ottenere.

Parlando di valutazione è indubbiamente utile specificare la terminologia utilizzata, onde evitare fraintendimenti che potrebbero sorgere da attribuzioni erranee di significato.

Vediamo di seguito alcuni termini fondamentali:

1. **misurazione**: consiste nella raccolta vera e propria dei dati; avviene con le prove, attraverso le quali si sollecitano le prestazioni linguistiche negli studenti;
2. **verifica**: è il confronto dei dati raccolti con gli obiettivi prefissati; si verifica, perciò, se gli obiettivi delineati sono stati o meno raggiunti;
3. **valutazione**: attribuzione di un valore a ciò che si è verificato; si assegna, quindi, una valenza, qualitativa o quantitativa, al grado di raggiungimento degli obiettivi. Come definito da Porcelli (1992), con la valutazione si interpretano gli esiti delle verifiche alla luce della storia personale dell'allievo, delle sue condizioni socioeconomiche, sanitarie ecc.

È utile, inoltre, descrivere le caratteristiche fondamentali della valutazione, necessarie al bagaglio di conoscenza del docente al fine di proporre 'prove' efficaci.



Validità, affidabilità e autenticità sono i requisiti di una valutazione che cerchi di ridurre le componenti di variabilità e soggettività insite in una lingua e nella sua misurazione.

Con validità intendiamo la condizione di una prova di misurare ciò che si prefigge di misurare. Una misurazione deve essere costruita in modo valido, vale a dire con prove che misurino esattamente le abilità che intendono misurare e non altro.

Se una prova ha l'obiettivo di misurare un'abilità e invece, ad esempio, la misura unitamente ad un'altra, allora tale prova non è un valido indicatore di quella abilità.

Il concetto di validità si è sviluppato negli anni (Carrol, Hall 1985; Hughes 1989; Messick 1989; Weir 1990, 2005, tra gli ultimi principali studiosi) e tale parametro di costruzione delle prove è stato suddiviso in varie categorie, quali:

1. la validità di contesto (Weir 2005), che include l'input fornito, l'output atteso e il contesto socio-culturale dell'esecuzione del compito;
2. la validità cognitiva (Weir 2005) che mira a far sì che un test elici i processi cognitivi utilizzati in contesto reale;
3. la validità consequenziale (Messick 1989) che ha la finalità di assicurare che le conseguenze sociali dell'interpretazione di un test siano in accordo con lo scopo del test stesso e siano coerenti con altri valori sociali.

L'affidabilità di una prova indica, invece, la costanza dei risultati attraverso somministrazioni e correzioni successive.

Una prova, perciò, è affidabile quando i suoi risultati sono comparabili con risultati ottenuti con altre somministrazioni e con altre correzioni. Il raggiungimento di questo parametro implica l'uso di criteri appropriati, una condivisione sulle modalità di assegnazione del punteggio, una riduzione al minimo degli errori di misurazione e una stabilità nel tempo data dalla costanza dei dati attendibili ottenuti.

L'affidabilità è legata, quindi, all'attendibilità della prova, vale a dire, alla sua costruzione (che deve essere in grado di discriminare i livelli) e all'attendibilità dei correttori, cioè alla costanza dei risultati assegnati da correttori diversi (*inter-rater reliability*) e dallo stesso correttore (*intra-rater reliability*).

Per quanto riguarda l'autenticità (Weir 1990, 2005; Alderson 2000; Hawkey 2004), essa è riferita all'utilizzo nel test di compiti e situazioni che siano rappresentativi di quelli che si incontrano nella vita reale.

## 5 Procedure, metodologie e strategie per la motivazione alla valutazione

Come già accennato, il modello presentato precedentemente è attuabile attraverso particolari procedure che concorrono alla creazione dei momenti basilari per una valutazione motivante; esse consistono in:

1. condivisione dei criteri;
2. condivisione del feedback;
3. elaborazione di un feedback qualitativo;
4. preparazione e abitudine alle prove;
5. valutazione formativa;
6. consapevolezza della valutazione;
7. varietà ed equità nelle prove;
8. uso di strumenti per il recupero;
9. correzione adeguata dell'errore;
10. autovalutazione;
11. utilizzo del portfolio.

### 5.1 La condivisione dei criteri

Riprendendo quanto suggerito da Littlejohn (vedi §2) relativamente al sostenimento della motivazione attraverso il coinvolgimento degli studenti in alcune decisioni di classe, appare senz'altro efficace la condivisione dei criteri utilizzati per la valutazione.

Tale momento può essere costruttivo se perseguito con un percorso che miri a far comprendere il significato e il fine dei descrittori utilizzati, possibilmente attraverso una co-costruzione tra docente e discente che porti alla selezione dei criteri finali.

Naturalmente l'insegnante dovrà fungere da attenta guida in questo percorso, cercando di portare gli studenti ad una adeguata «scrematura» di tutti i criteri da loro proposti e fornendo indicazioni anche precise su come calibrare pesi e punteggi (ovviamente a seconda dell'età degli studenti).

Si rivelano utili in questo percorso attività di osservazione in cui gli studenti sono chiamati a dare un giudizio giustificato sulle prestazioni dei compagni, seguito da una discussione comune relativa alla valutazione assegnata in cui l'insegnante premierà (ma non necessariamente adotterà) i tentativi di una valutazione creativa.

Momenti di condivisione sono rari nella valutazione e, spesso, i discenti non sono consapevoli dei parametri adottati nella valutazione delle loro *performances*, non riuscendo a comprendere né il giudizio ottenuto né su quali abilità puntare nella prestazione e nella sua preparazione.

## 5.2 La condivisione del feedback

Una volta corretta la verifica, si rivela senza dubbio utile condividere il feedback con i discenti, sia singolarmente che in plenaria.

Il feedback condiviso con il singolo studente permette di fargli comprendere le difficoltà rilevate, i progressi ottenuti e, come afferma Littlejohn, di «scoprire cosa pensa lo studente» (vedi §3) relativamente alla verifica e conseguentemente al suo percorso di apprendimento.

Tutto ciò si diversifica sostanzialmente dalla semplice comunicazione del voto ottenuto e coinvolge attivamente lo studente in quella che, solitamente, è una comunicazione a senso unico e priva di un risvolto didatticamente e psicologicamente utile.

Il feedback relativo alla classe ha lo scopo, invece, di rendere palese il percorso seguito per giungere alla verifica, di esplicitare, cioè, gli obiettivi raggiunti a livello comune e di comunicare, come suggerisce Littlejohn, «un senso di ottimismo»; per fare ciò è necessario prestare attenzione a come si dà il feedback: l'insegnante può far notare sia i progressi che le difficoltà (in generale), ma senza tralasciare di trasmettere un senso di fiducia e la voglia di mettersi nuovamente alla prova, infondendo il «piacere della sfida» (Balboni 2006).

## 5.3 L'elaborazione di un feedback qualitativo

Affinché il feedback sia efficacemente condiviso e quindi maggiormente comprensibile per lo studente, la tipologia da prediligere è sicuramente quella del feedback qualitativo.

Una valutazione di tipo qualitativo risulta, infatti, essere più significativa e utile sia per lo studente che per l'insegnante: il primo potrà comprendere maggiormente le criticità e le potenzialità legate alla sua performance, ricavando informazioni anche su come migliorare le prestazioni future, il secondo avrà un quadro più completo delle capacità dei propri discenti.

Ricevere indicazioni e spiegazioni sulla valutazione ottenuta è decisamente vantaggioso per lo studente al fine di comprendere in maggior misura il suo processo di apprendimento ed essere così più partecipe e, come abbiamo visto, motivato nel suo percorso formativo.

Secondo Gipps (2004) il feedback dovrebbe aiutare gli studenti a confrontare le loro performance con gli obiettivi/performance attesi e ridurre così lo scarto.

Cameron (2001) esplica, infatti, che attraverso il feedback:

1. «learner understands the target performance»;
2. «learner compares target and current performance»;
3. «learner closes the gap between target and current performance».

Ciò sviluppa nello studente un senso importante di coinvolgimento nella disciplina, oltre che essenziali strategie di apprendimento e di riflessione metacognitiva.

Sempre secondo Cameron, sono utili essenzialmente tre tipologie di feedback qualitativo:

1. feedback correttivo: consiste nel fornire anche il modello corretto di risposta;
2. feedback valutativo: include un giudizio sulla performance;
3. feedback strategico: prevede dei consigli su come migliorare la prestazione.

Il feedback qualitativo rende la valutazione funzionale e, come affermato da Schumann (1999), la funzionalità è input motivante per il discente.

Un altro punto su cui il docente è invitato a riflettere è il tempo di attesa prima di far conoscere agli studenti il feedback; prima questo sarà reso noto maggiore sarà l'utilità che essi potranno ricavarne, avendo ancora in memoria l'attività e le sue richieste. L'insegnante, inoltre, potrà usufruire maggiormente delle informazioni ottenute apportando interventi immediati nel suo insegnamento.

#### 5.4 Preparazione e abitudine alle prove

Un aspetto che non deve essere assolutamente trascurato nella valutazione affinché non sia vissuta come momento ansiogeno e i suoi dati non siano inficiati da fattori quali il timore per il giudizio e il disorientamento dettato dalla non conoscenza delle modalità di svolgimento della prova, è la sua costante presenza nell'esperienza d'apprendimento degli studenti. È importante che i discenti si sentano a proprio agio nell'attività di verifica, onde ricavare da questo momento il maggior numero di benefici. Per questo motivo è consigliabile proporre le verifiche con una certa regolarità e somministrare delle tipologie di prove familiari. Non è pensabile che i discenti svolgano senza ansia la verifica impiegando tutte le competenze da loro acquisite se questa è vissuta come un momento di giudizio sporadico e non naturale che avrà delle conseguenze solamente sulla votazione finale, come non è presumibile pretendere di ricavare delle informazioni veritiere dalla verifica quando le sue modalità sono del tutto o quasi sconosciute agli studenti.

Questi fattori possono ridurre fortemente le capacità degli studenti e falsificare così le informazioni ottenute; uno studente che non è abituato a svolgere delle attività ludiche in classe, ad esempio, sarà svantaggiato nell'essere valutato attraverso questa modalità (Dossena 1997).

L'analisi di questi aspetti suggerisce come la verifica in ambito educati-

vo debba essere un'esperienza nota (anche attraverso delle simulazioni) e spesso presente, anziché un fenomeno isolato. Il discente sarà, così, abituato alla verifica sia come momento didattico che come modalità di svolgimento e potrà concentrarsi sull'espressione delle sue abilità.

## 5.5 La valutazione formativa

Legato a quanto espresso precedentemente sull'importanza di una valutazione nota per il discente è il concetto di valutazione formativa.

La valutazione formativa è un procedimento continuo che mira a fornire informazioni sui processi in corso nell'insegnamento e nell'apprendimento grazie al suo feedback costante e immediato.

La valutazione *in itinere* accompagna il percorso didattico e fornisce dati frequenti per il suo miglioramento.

Va da sé l'importanza di far cogliere allo studente come le informazioni ottenute con questo tipo di valutazione siano basilari per l'efficacia del suo apprendimento.

I risultati ottenuti con la valutazione formativa dovrebbero perciò influenzare sia l'insegnamento che l'apprendimento grazie al ritorno di informazione tanto agli insegnanti quanto agli studenti (Gipps 1994).

La valutazione formativa è, quindi, strettamente legata all'attività didattica in quanto segue il procedere del percorso formativo, verificando con continuità il conseguimento degli obiettivi; di riflesso la proposta didattica viene adattata a seconda dei dati forniti da questo tipo di valutazione. Come affermano Vertecchi, La Torre e Nardi (1994) ciò è possibile in quanto la valutazione *in itinere* si caratterizza per la sua forte analiticità: occorre accertare che ciascun obiettivo venga conseguito, senza consentire che si determinino deficit che cumulandosi conducano all'insuccesso.

Lo studente che percepisce di essere continuamente seguito dall'insegnante onde evitare l'insorgere di difficoltà faticosamente risolvibili sarà motivato a verificare frequentemente le sue abilità.

Gli insegnanti possono utilizzare parte delle informazioni ottenute nella valutazione formativa per comprendere maggiormente la valutazione sommativa, è importante però che non utilizzino le informazioni in modo cumulativo per arrivare ad un giudizio sommativo: gli studenti avranno l'impressione che se un'attività non è finalizzata alla valutazione finale allora non varrà la pena svolgerla.

Un altro aspetto verso il quale l'insegnante deve prestare attenzione è il ruolo che egli stesso riveste all'interno della classe: se enfatizza troppo la sua attività di valutatore, in un contesto di lingua straniera lo studente può essere frenato nel partecipare all'attività comunicativa.

## 5.6 La consapevolezza della valutazione

Questo punto riguarda principalmente il docente ed è relativo all'importanza di essere consapevole di tutte le componenti della valutazione, al fine di non proporre una valutazione improvvisata e, conseguentemente, priva di risultati didattici validi.

Il momento valutativo necessita di essere pianificato, dal tipo di feedback che si desidera ottenere, ai criteri che si vogliono utilizzare; le prove devono essere valide e affidabili (vedi §4), il rapporto tra obiettivi verificati e obiettivi programmati deve essere costantemente monitorato. L'insegnante, quindi, deve essere preparato: una valutazione lasciata al caso rischia di non raccogliere in maniera valida informazioni relative all'apprendimento degli studenti, di più, rischia di far ottenere risultati inficiati da prove mal costruite, criteri non appropriati, studenti non preparati.

Al docente, perciò, si richiede di essere consapevole delle caratteristiche basilari di una valutazione efficace.

## 5.7 La varietà e l'equità nelle prove

Variare la tipologia di prova proposta offre maggiori possibilità allo studente di dimostrare le proprie capacità. Offrire prove costruite con diversi tipi di esercizi permette, infatti, di rispettare i diversi stili cognitivi e le diverse intelligenze del discente (Gardner 1983; Torresan, 2007, 2008), dandogli la possibilità di eseguire delle performance attraverso attività a lui naturalmente più familiari.

La varietà fa sì che non venga privilegiata la stessa tipologia di studente (vale a dire gli stessi stili e le stesse intelligenze) con l'uso di una o poche varietà di esercizi.

È importante variare per dare la possibilità di riuscita: ad esempio in uno *speaking test* lo studente più estroverso riesce meglio di quello più introverso, in questo modo il punteggio ottenuto è diverso, ma ciò dipende da una variabile personale.

Quanto esposto, come descritto da Cameron (2001), si lega al concetto di equità: riprendendo Gipps (1994) egli afferma che i principi dell'equità richiedono che allo studente siano concesse diverse possibilità di dimostrare cosa è in grado di fare e che l'apprendimento linguistico sia misurato attraverso l'utilizzo di metodi diversi.

È fondamentale, dunque, che durante la pianificazione del momento valutativo ci si assicuri che non siano presenti elementi che possano ridurre le possibilità dello studente di dimostrare le proprie abilità.

## 5.8 L'uso di strumenti per il recupero

Ciò che spesso rende difficoltoso motivare alla valutazione è la mancata possibilità per lo studente di recuperare le verifiche negative. Il risultato non sufficiente ottenuto è vissuto come un numero che «rovina la media» e, di conseguenza, anche il lavoro di settimane (e a volte mesi!).

Se allo studente non viene offerta un'ulteriore possibilità di effettuare altre prestazioni, egli vivrà con ansia il momento delle prove e, successivamente, non cercherà di migliorare le abilità verificate considerato che per diverso tempo non saranno verificate.

Fornire, invece, degli strumenti per rialzarsi dopo un fallimento cambia radicalmente l'atteggiamento degli studenti: si passa dalla sensazione di «annegare» a quella di «aggrapparsi e salvarsi».

Il discente vivrà, di conseguenza, la valutazione come un effettivo processo che ha lo scopo di migliorare il suo apprendimento e non di misurare saltuariamente e definitivamente le sue capacità.

Lo stress da verifica sarà, perciò, minore e il rapporto insegnante-studente ne trarrà beneficio considerato che l'insegnante non sarà più colui che proporrà raramente verifiche per ottenere un voto da inserire nel registro una volta a quadrimestre, qualsiasi esso sia, ma colui che spingerà verso il miglioramento, verso la «sfida» (vedi §3); perciò da «dovere» a «bisogno» a «piacere» come suggerisce il continuum del modello tripolare di motivazione di Balboni (vedi §2).

## 5.9 La correzione adeguata dell'errore

Un altro aspetto che spesso incide nel creare uno stato d'ansia nei discenti è la correzione dell'errore, tanto da far diventare la sua eliminazione una delle maggiori preoccupazioni degli studenti.

Come affermato da Mezzadri (2002): «la paura di sbagliare può indurre nello studente uno stato d'ansia che gli fa ergere barriere psicologiche, difese che lo possono preservare dal giudizio dell'insegnante e dei compagni».

Ecco dunque la necessità di rivestire l'errore di un'accezione positiva, di far comprendere come la natura dell'acquisizione linguistica preveda la produzione di errori (Selinker 1972, 1992) che non sono altro, in realtà, che spie del percorso linguistico in movimento.

Di conseguenza il momento della correzione deve essere vissuto come momento naturale e, eventualmente, di analisi e riflessione utile all'apprendimento.

Nei contesti formativi in cui il docente non penalizza l'errore, ma lo accoglie positivamente (utilizzandolo per una riflessione linguistica plenaria o riprendendolo successivamente o gestendolo con la tecnica che ritiene

più adatta al momento e alla classe) le produzioni dei discenti sono più numerose in quanto non frenati dalla paura di sbagliare e l'atmosfera è serena e motivante.

In alcuni casi si rivela utile, anche, valorizzare l'errore in quanto attraverso esso è stato scoperto un meccanismo linguistico.

L'errore, però, può anche rivelare un obiettivo non raggiunto, una fossilizzazione, una difficoltà; in questo caso se l'ambiente sarà, come descritto sopra, rilassante e non ansiogeno, anche la correzione potrà essere vissuta in maniera positiva: «spesso si scopre una competenza sbagliata e il fatto di scoprirla insieme gratifica lo studente, trasformando il dispiacere nel piacere di essere curato» (Balboni 2006).

Il docente, quindi, è tenuto a riflettere su quale feedback offrire alla correzione dell'errore, consapevole della sua ricaduta sulla motivazione dei discenti.

## 5.10 L'autovalutazione

L'autovalutazione permette agli studenti di:

1. comprendere maggiormente il processo d'acquisizione;
2. essere più motivati e più coinvolti nel loro apprendimento;
3. essere più preparati a perseguire l'apprendimento anche al di fuori della classe;
4. avere una relazione di fiducia con l'insegnante (Cameron 2001).

Essere consapevole dei progressi ottenuti porta lo studente verso il piacere di apprendere (Balboni 2006); lo indirizza, quindi, ad una partecipazione attiva nell'apprendimento che sfocia in un aumento dell'interesse per la disciplina.

Un apprendente che impara ad autovalutarsi passa da una fase in cui è completamente controllato e regolato da altri ad una più autonoma in cui impara ad autoregolarsi. Gli apprendenti costantemente gestiti dall'insegnante dipendono da quest'ultimo per quanto riguarda cosa imparare, come usare la lingua, quali attività svolgere e come controllare quanto è stato imparato attraverso tali attività. Lo studente che è in grado di autovalutarsi, invece, prende parte al processo che porta all'acquisizione ed è in grado di gestire le diverse attività attraverso la consapevolezza dei progressi ottenuti e, possibilmente, dei suoi stili e delle sue strategie d'apprendimento.

I discenti, una volta comprese le ricadute sul processo d'acquisizione, avvertiranno la necessità di valutarsi e saranno motivati all'uso di questo strumento per loro vantaggioso.



## 5.11 Il portfolio

«A portfolio is a collection of examples of work that, as a collection, reveal both the capability and the progress of a learner» (Cameron 2001).

Avere uno strumento che dimostri gli obiettivi raggiunti e i progressi effettuati può rivelarsi molto motivante per lo studente, soprattutto se coinvolto (anche attraverso l'autovalutazione) nella decisione di cosa includere, sulla base di criteri espliciti e condivisi (vedi §5.1).

Il portfolio, richiedendo le performance migliori dello studente, lo invita a raggiungere il suo grado massimo di impegno, motivandolo così all'uso della lingua. Inoltre, essendo uno strumento che rappresenta come il discente sia in grado di utilizzare la lingua in contesti differenti, motiva ad utilizzare la lingua nelle diverse abilità.

## Bibliografia

- Alderson, J.C.; North, B. (1991). *Language testing in 1990s: The communicative legacy*. London: MacMillan.
- Alderson, J.C. (2000). «Technology in testing: The present and the future». *System*, 28 (4), pp. 593-603.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2006). *The epistemological nature of language teaching methodology*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2006). «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare». In: Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Libreria.
- Barni, M. (2000). «La verifica e la valutazione». In: De Marco, A. (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Brumfit, C.L. (1982). «Some humanistic doubts about humanistic language teaching». In: Early, P. (a cura di), *Humanistic approaches: An empirical view*. London: The British Council.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in language learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.

- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.
- Cardona, M. (2010). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». In: Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Carroll, B.J.; Hall, P.J. (1985). *Make your own language tests: A practical guide to writing language performance tests*. Oxford: Pergamon Press.
- Carroll, J.B. (1980). *Testing communicative performance*. London: Pergamon.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo di riferimento: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Danesi, M.; Pinto, M.A. (a cura di) (1993). *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio: Studi in onore di Renzo Titone*. Milano: ISFE.
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. London: Blackwell.
- Dickins, P.R. (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Dornyei, Z.; Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dossena, M. (1997). «Testing oral production at primary level: What means for what ends?». *Testing Newsletter*, 3-9.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue*. Roma: Astrolabio.
- Fischer, R. (1990). *Teaching children to think*. Oxford: Blackwell.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Gardner, R.; Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley (MA): Newbury House.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing*. Brighton: Falmer.
- Hawkey, R. (2004). *Textbook: Washback study*. UCLES: Cambridge.
- Hughes A., 1989, *Testing for language teachers*, Cambridge - New York, Cambridge University Press.
- Hughes A., 2003, *Testing for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Johnson T.R., Krug K., 1980, «Integrative and instrumental motivation: In search of a measure», in Oller J., Perkins K. (a cura di), *Research in language testing*, Rowley (MA), Newbury House.
- Krashen S.D., 1983, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.
- Krashen S.D., 1985, *The input hypothesis*, New York, Longman.
- Kunnan A.J., 1995, *Test taker characteristics and test performance*. A

- structural modelling approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lamb M., 2004, «Integrative motivation in a globalizing world», in *System*, n. 32.
- La Torre, M.; Nardi, E.; Vertecchi, B. (1994). *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Littlejohn, A. (2001). «Motivation: Where does it come from? Where does it go?». *English Teaching Journal*, 19.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mezzadri, M. (2002). «La correzione degli errori». *In.IT*, 3 (1).
- Messick, S. (1989). «Validity». In: Linn, R.L. (ed.), *Educational measurement*. New York: Macmillan.
- Novak, J. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novello, A. (2008). «Livelli di *proficiency* della produzione orale in italiano: Esempi dal Consiglio d'Europa: Un'esperienza di calibrazione». *Bollettino Itals*, 25.
- Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: Le certificazioni europee*. Venezia: Cafoscarina.
- Novello, A. (2011). «Valutare le lingue straniere in ambito formativo: Le abilità orali come esempio». *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.
- Porcelli, G. (1992). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET Libreria.
- Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera: Il lessico*. Torino: UTET Libreria.
- Rogers, R.C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Schumann, J.H. (1999). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL*, 10.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Stevick, E.W. (1990). *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (a cura di) (1990). *La lingua straniera*. Milano: Fabbri.
- Torresan, P. (2007). «Personalizzare l'insegnamento linguistico: La prospettiva delle intelligenze multiple». *Annali di Ca' Foscari*, 46.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Weir, C. (1990). *Communicative language testing*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Weir, C. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

## Risorse multimediali

### Approfondimenti teorici

Definizione valutazione: <http://www.youtube.com/watch?v=cY2ycyKW33c&feature=endscreen&NR=1>.

Definizione valutazione formativa: <http://www.youtube.com/watch?v=xzLJS7U6AA&feature=related>.

Definizione certificazione linguistica: <http://www.youtube.com/watch?v=8PmHt49JwH4&feature=related>.

Differenze tra certificazione e valutazione: <http://www.youtube.com/watch?v=cY2ycyKW33c&feature=related>.

Definizione valutazione sommativa: [http://www.youtube.com/watch?v=KjPop\\_bxy9I&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=KjPop_bxy9I&feature=related).

Presentazione volume: Valutare una lingua straniera. Le certificazioni europee (A. Novello): <http://www.youtube.com/watch?v=B2frrqusKsk&feature=related>.

Valutazione CLIL: <http://lear.unive.it/bitstream/10278/279/1/Atti-4-17s-Serragiotto.pdf>.

Manual for Language Test Development and Examining: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-ALTE2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-ALTE2011_EN.pdf).

Sito sul Language Testing di Gianfranco Porcelli: <http://www.gporcelli.it/portent/index.htm>.

### Materiali

European Language Portfolio: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>.

Quadro comune europeo di riferimento: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp).

Esempi di prestazioni linguistiche suddivise nei livelli del CEFR: [http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/illustrationse.html](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html).

Descrittori per griglie di autovalutazione: [http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/Data\\_bank\\_descriptors.html](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Data_bank_descriptors.html).

Linee guida Certificazione CILS - Università per Stranieri di Siena (con griglie di valutazione e punteggi): <http://cils.unistrasi.it/articolo.asp?sez0=9&sez1=0&sez2=0&art=179>.

Descrizione Certificazione Università RomaTre: <http://host.uniroma3.it/dipartimenti/linguistica/moduli/certificazione/Descrizione%20Certificazione%20ROMA%20TRE%20%202012.pdf>.

Sillabo Certificazione Plida (Società Dante Alighieri): <http://217.64.204.52/?q=page/plida2/la-certificazione/sillabo/sillabo>.

Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica dell'Università per Stranieri di Perugia: [www.cvcl.it](http://www.cvcl.it).