

Progettare la valutazione scolastica degli studenti con BiLS

Proposta di un modello dinamico e ruolo del feedback

Carlos Alberto Melero Rodríguez
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Language assessment in a classroom-based context is a complex and delicate topic, particularly when the student who is being assessed has Specific Linguistic Needs. This paper outlines a theoretical model for classroom-based assessment of students with Specific Needs. One of the key-points of the model will be feedback, intended both as a phase where results are shared with the students, families or tutors, but also as control system where the results measurements are reintroduced into the system to improve and adjust it.

Sommario 1 Progettazione della valutazione e BiLS: chiarimento terminologico. – 2 Valutazione e BiLS. – 3 Piano Glottomatetico Funzione (PGF) e Piano Didattico Personalizzato (PDP). – 4 Il feedback. – 4.1 Feedback dal docente allo studente. – 4.2 Feedback dallo studente al docente. – 4.3 Feedback dal docente alla scuola, la famiglia ed eventuali tutor dell'apprendimento. – 4.4 Feedback per il Piano Glottomatetico Funzionale e il Piano Didattico Personalizzato. – 5 Progettare i momenti valutativi. – 5.1 Valutazione iniziale o in entrata. – 5.2 Valutazione in itinere o intermedia. – 5.3 Valutazione finale o in uscita. – 6 Modello per la progettazione della valutazione scolastica per studenti con BiLS. – 7 Conclusioni.

Keywords Assessment. Specific Linguistic Needs. Feedback. Language assessment. Assessment model.

1 Progettazione della valutazione e BiLS: chiarimento terminologico

In questo lavoro ci concentriamo sulla progettazione della *valutazione* per studenti con Bisogni Linguistici Specifici (BiLS). Dunque per *valutazione* intendiamo un macroprocesso che include tre fasi fondamentali: *misurazione*, *verifica* e *valutazione*. Per *misurazione* intendiamo la raccolta di dati, che potrà essere realizzata tramite prove (orali o scritte), osservazioni o altre mezzi; per *verifica* intendiamo il confronto tra i dati raccolti e i criteri prefissati; mentre la *valutazione* sarà l'interpretazione del risultato della verifica, vale a dire, dare un valore ai dati raccolti alla luce del confronto con i criteri prefissati.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/005

Submitted: 2018-02-10 | Acceptance: 2018-03-03

© 2017 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

D'altra parte, per BiLS seguiamo la definizione di Daloiso (2013, 644):

Per Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniera, classiche) al punto di richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.

2 Valutazione e BiLS

La valutazione linguistica è stata oggetto di numerosi studi negli ultimi anni in Italia, segnaliamo qui Serragiotto (2016) come una delle più recenti monografie sull'argomento. Grego Bolli (2006, 229) afferma che dagli anni Novanta l'interesse verso la valutazione è incrementato nel panorama glottodidattico italiano (forse dovuto alle certificazioni linguistiche per l'italiano), e che dal 2001 con la pubblicazione del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) questo interesse è ulteriormente aumentato. Non approfondiamo quindi il tema generale della valutazione linguistica, rimandando alle fonti citate sopra oltre che a Novello (2014), Barni (2000; 2008; 2010), Coppola (2005), Beraldo (2005), Minello (2006), Kominos e Vasta (2010), Lugarini (2010), Mariani (2013); per quanto riguarda la valutazione di studenti con BiLS Bazzarello e Spinello (2016); mentre per quanto riguarda gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) rimandiamo al recente lavoro di Taylor e Nordby Chen (2016).

Quanto alla valutazione BiLS, c'è una serie di atti normativi di cui non si può non tenere conto¹ e che impongono alle scuole di redigere un Piano Didattico Personalizzato o un Piano Educativo Individualizzato (PEI²) - a seconda della tipologia di difficoltà o deficit dello studente -, dove oltre alle misure didattiche (compensative e/o dispensative) vengono indicati anche i mezzi e misure compensative e dispensative adottati durante le *misurazioni*, gli accorgimenti e interventi nella fase di *verifica* e, naturalmente, i

1 Nel 2010 venne pubblicata la legge 170 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (il decreto attuativo della Legge è il DM 5669/2011) e, poco più tardi, nel 2012, con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre del titolo *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, viene introdotto ufficialmente nella scuola il concetto di BES. Per un approfondimento rimandiamo a Daloiso, Melero Rodríguez 2016; Rossi, Ventriglia 2015, Arconzo 2014; Nocera 2013.

2 Per le tipologie di PEI si rimanda a Daloiso, Melero Rodríguez 2016; Rossi, Ventriglia 2015

criteri per la *valutazione*. La Circolare Ministeriale nr. 8 del 6 marzo 2013 individua come scopo del Piano Didattico Personalizzato (PDP) «definire, monitorare e documentare [...] le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendenti».

Viste le diverse difficoltà e specificità degli studenti con BiLS³ che rendono - ancora di più - complesso il processo di valutazione linguistica, riteniamo necessario riflettere e proporre un modello per la progettazione della valutazione per questi studenti.

3 Piano Glottomatetico Funzione (PGF) e Piano Didattico Personalizzato (PDP)

Seguendo Dallois (2015b, 136 e ss.) e Bazzarello e Spinello (2016, 227 e ss.) per redigere un PDP - che come abbiamo visto è il documento dove vengono indicate le misure e i mezzi adottati per gli studenti con BiLS anche per quanto riguarda la valutazione - è di fondamentale importanza creare un Profilo Glottomatetico Funzionale (PGF) dello studente. Il PGF è «una sintesi formalizzata di ciò che lo studente è in grado di fare nella classe di lingua, delle sue abilità residue, difficoltà e preferenze nello stile di apprendimento» (Dallois 2015b, 137). Questo documento viene elaborato grazie ad un'osservazione sistematica dello studente, all'interpretazione della diagnosi clinica e, infine, alla pratica riflessiva sullo stile di apprendimento e insegnamento.

Ci soffermiamo qui sull'osservazione sistematica che potrà essere realizzata con strumenti ad hoc ma, a nostro avviso, anche tramite le misurazioni mirate alla valutazione. **Se** sono tre i motivi principali che spingono alla valutazione in ambito educativo:

- Formativa: mirata a riconoscere i progressi dello studente e a pianificare le attività successive più adeguate;
- Diagnostica: mirata ad individuare possibili difficoltà per poter fornire l'adeguato supporto;
- Sommativa: per la registrazione delle competenze raggiunte alla fine del percorso;

e **se** la costruzione del PGF si basa sull'osservazione sistematica dello studente con BiLS (mirata alla raccolta di dati sulle difficoltà e punti di forza); **allora** possiamo ipotizzare che:

- A inizio percorso, la valutazione sarà principalmente diagnostica, in modo da poter individuare punti di forza e debolezza di questi studenti che andranno ad integrare il PGF e, di conseguenza, il PDP

³ Per un inquadramento generale rimandiamo al lavoro di Dallois (2016), mentre per un lavoro più mirato e dettagliato sulla dislessia evolutiva rimandiamo al lavoro di Melero Rodríguez 2013.

e permetteranno di facilitare l'individuazione delle misure e mezzi compensativi e dispensativi più adeguati;

- Durante il percorso, la valutazione dovrà essere principalmente formativa, vale a dire, mirata a riconoscere i progressi dello studente con BiLS ma, allo stesso tempo, questa valutazione dovrà anche essere diagnostica per permettere un'osservazione sistematica e continua di questi studenti in modo da poter correggere e integrare il PGF e il PDP;
- A fine percorso, la valutazione sarà principalmente sommativa ma, come nel caso precedente, dovrà anche essere diagnostica in modo da poter individuare possibili problemi o carenze nei pre-requisiti fondamentali per poter affrontare i percorsi successivi e, in caso di necessità, intervenire con recuperi mirati o attività in iper (auto)-apprendimento.

Da quanto indicato finora, si deduce che possiamo distinguere 3 momenti valutativi diversi: valutazione iniziale o in entrata, valutazione in itinere o intermedia e valutazione finale o in uscita. Nel caso di studenti con BiLS i tre momenti valutativi hanno degli obiettivi aggiuntivi dovuti ai particolari bisogni di questi ultimi.⁴

4 Il feedback

La valutazione scolastica è principalmente formativa e, di conseguenza, il feedback qualitativo (e non solo quantitativo) acquista un ruolo fondamentale. La letteratura scientifica sul feedback è abbondantissima, segnaliamo qui due lavori Burke e Pieterick (2010) e Brookhart (2008) per una panoramica sull'argomento.

In questo lavoro ci concentriamo sul ruolo (fondamentale) del feedback nella valutazione linguistica scolastica di studenti con BiLS (lasciando per un secondo momento una riflessione più approfondita sul modello, costruzione, caratteristiche del feedback e su come aiutare lo studente con BiLS a sfruttare il feedback). Per questa ragione, intendiamo qui *feedback* in senso molto ampio, includendovi:

- La restituzione della valutazione allo studente, alla famiglia e all'eventuale tutor;
- Un metodo di controllo del sistema, nel quale i risultati ottenuti dalle misurazioni sono reintrodotti nel processo di valutazione per migliorarlo, aggiustarlo o ampliarlo.

⁴ Approfondiremo questo punto in § 5 «Progettare i momenti valutativi».

Nel primo caso si tratta della restituzione che fa il docente allo studente, alla famiglia e/o eventuale tutor sulla performance dello studente con BiLS. Nel secondo caso si tratta sia del feedback dallo studente al docente sulla valutazione (intesa come processo, dunque sulla misurazione, verifica e/o valutazione), sia del feedback dal docente al PGF e alla scuola. Vediamo di seguito le principali caratteristiche e contenuti che dovrebbero avere questi feedback nella valutazione degli studenti con BiLS.

4.1 Feedback dal docente allo studente

Il feedback dal docente allo studente con BiLS si configura come uno strumento fondamentale per poter potenziare il suo apprendimento, migliorare le performance e promuovere l'autonomia. Il feedback prodotto per lo studente con BiLS presenta alcune caratteristiche particolari, seguiamo qui il lavoro di Brookhart (2008) e ci soffermiamo solo su alcuni punti che divergono o che presentano particolarità nel caso di studenti con BiLS.

4.1.1 Strategie

Per quanto riguarda le strategie del feedback, Brookhart (2008) individua queste varianti: momento (*timing*), quantità (*amount*), mezzo (*mode*) e destinatario (*audience*). Ci soffermiamo sulle tre ultime che presentano alcune caratteristiche particolari quando si tratta di studenti con BiLS.

Quantità

La quantità di focus nel feedback per lo studente con BiLS dovrà, certamente, includere il/i principale/i obiettivo/i di misurazione della prova (come per tutti gli studenti) ma alcuni di questi focus dovranno concentrarsi sulle particolarità di questi studenti:

- **Se** lo studente con BiLS ha dei bisogni specifici per l'apprendimento/acquisizione della lingua;
- e **se** questi bisogni sono identificati nel PGF dello studente e declinati a livello glottodidattico nel PDP;
- **allora** riteniamo necessario che il feedback includa dei focus mirati a queste specificità dello studente ricavati dal PDP in modo da favorire e potenziare l'apprendimento linguistico di questi studenti.

Mezzo

Il feedback può essere somministrato in modo scritto, orale o con esempi/dimostrazioni. Nel caso di studenti con BiLS, bisognerà tener presente le loro caratteristiche e difficoltà e prediligere il mezzo che assicuri una migliore ricezione del feedback. Riteniamo però necessario mantenere (nel caso non si scelga il mezzo scritto) un riassunto scritto con i punti fondamentali del feedback in modo che lo studente e/o il docente possano tenere una traccia delle indicazioni.

Destinatario

Il feedback può essere somministrato individualmente, a gruppi o all'intero gruppo classe. Nel caso di studenti con BiLS, per quanto riguarda i focus del feedback ricavati dal PGF e dal PDP, sarà meglio somministrarlo in modo individuale vista la specificità del feedback.

4.1.2 Contenuto

Per quanto riguarda il contenuto del feedback Brookhart (2008) identifica queste variabili: focus, confronto (*comparison*), *function*, *valence*, *clarity* e *specificity*. Come per le strategie, ci soffermiamo in questa sede solo sulle variabili che presentano caratteristiche specifiche nel caso di studenti con BiLS.

Focus

Hattie e Timperley (2007) identificano 4 livelli nel focus del feedback che, nel caso di studenti con BiLS, presentano tutti e quattro caratteristiche particolari:

- *Feedback about the task*: le indicazioni sugli errori dovranno essere concentrate sugli errori non causati dal deficit, dunque il ruolo del PGF e del PDP diventa fondamentale per poter individuare dove concentrare il feedback sul task concreto;
- *Feedback about the processing of the task*: come indicato in Daloiso (2016) una competenza chiave per lo studente con BiLS è quella strategica, sia per quanto riguarda le abilità linguistiche, sia per quanto riguarda l'uso e scelta dei mezzi compensativi a disposizione dello stu-

dente.⁵ Per questa ragione, il feedback sul *processing of the task* sarà di fondamentale importanza per gli studenti con BiLS e dovrà tener presente sia il potenziamento sia le fragilità dello studente (raccolte nel PGF) e avrà come punto di partenza la declinazione glottodidattica realizzata nel PDP dello studente: potenziare strategie già presenti e promuovere l'adozione di strategie non presenti;

- *Feedback about self-regulation*: per un'analisi dettagliata di questo livello di feedback rimandiamo al lavoro di Hattie e Timperley (2007, 93-6); per lo scopo di questo nostro lavoro basti indicare che una variabile importantissima perché questo livello di feedback sia efficace dipende dall'autostima dello studente che, nel caso dei BiLS, si può vedere fortemente compromessa dovuta a diversi fattori come il vissuto scolastico o una tardiva diagnosi (Daloiso 2015b, 2016). Nel caso dello studente con BiLS, la sezione sul *Profilo cognitivo-comportamentale* del PGF dello studente sarà la base per integrare questo livello di feedback per lo studente;
- *Feedback about the self as a person*: (es. Bravo!) in linee generali coincidiamo con l'idea di Brookhart (2008, 21) che questo livello di feedback «is not a good idea» per due motivi fondamentali: a) non contiene informazione che permetta di progredire processo di apprendimento e b) può alimentare l'idea di essere inquadriati in un voto o risultato («io sono da 6»). Ad ogni modo, proprio per i problemi di autostima che possono presentare gli studenti con BiLS (si veda sopra), è possibile che l'uso sporadico e mirato di questo livello di feedback possa essere costruttivo per loro.

Confronto

Si individuano tre tipologie di confronto: *criterion referencing*, *self referencing*, *norm-referencing*. Vediamo di seguito le caratteristiche che dovrebbero avere nel caso di studenti con BiLS.

- *Criterion referencing*: cioè, il confronto della performance dello studente con l'obiettivo d'apprendimento. Nel caso di studenti con BiLS, questo obiettivo è dettato dal PDP (che si costruisce sulla base del PGF), dunque il confronto si dovrà fare con i contenuti del PDP e dovrà essere somministrato in modo da permettere allo studente di raggiungere l'obiettivo prefissato (se non è stato raggiunto) o di raggiungere i traguardi successivi;

⁵ Su alcune strategie per studenti con BiLS rimandiamo ai lavori di Daloiso (2014a, 2017) e Melero Rodríguez (2017). Per quanto riguarda l'uso dei mezzi compensativi (in particolare per gli studenti con DSA) rimandiamo al lavoro di Melero Rodríguez (2012).

- *Self referencing*: cioè, il confronto con le performance pregresse dello studente. Nel caso di studenti con BiLS, come indicato sopra, bisognerà includervi le strategie (scelta e uso) e mezzi compensativi (scelta e uso). Inoltre, si potrà indicare come un'area che era stata inclusa tra le debolezze dello studente nel PGF (e dunque erano state applicati mezzi o misure compensativi nel PDP), poco a poco viene recuperata dallo studente. Ad esempio, una riluttanza alla comunicazione che poco a poco sparisce perché lo studente acquista autostima potrà essere segnalata allo studente;
- *Norm-referencing*: cioè, il confronto con le performance di altri studenti. Se nel caso dello studente senza BiLS è fortemente sconsigliato perché non ha informazioni che permettono il miglioramento, nel caso di studenti con BiLS l'argomento acquista più forza giacché avendo un PDP il confronto diventa anche complesso (perché gli obiettivi, metodologie e mezzi possono cambiare) ma anche per la fragilità che molti di questi studenti hanno nei confronti dell'apprendimento (bassa autostima, ad esempio).

Dunque, il feedback dal docente allo studente con BiLS dovrà avere queste caratteristiche aggiuntive:

- Dovrà includere dei focus contenuti del PDP dello studente e il feedback su questi focus dovrà essere somministrato in modo individuale;
- Dovrà essere somministrato tramite il canale che meno barriere presenta per lo studente;
- Il suo contenuto si concentrerà sui livelli dei processi e i task, senza escludere gli altri due livelli (*self-regulation* e *self as a person*); e includerà un confronto con gli obiettivi didattici indicati nel PDP, con le performance pregresse e dovrà evitare il confronto con gli altri studenti.

4.2 Feedback dallo studente al docente

Intendiamo questo feedback come una restituzione da parte dello studente con BiLS al docente sulla prova o prove somministrate mirato principalmente a ricavare dei dati sul processo che saranno reintrodotti nel sistema per migliorarlo, aggiustarlo o ampliarlo.

Questi dati saranno sul grado di accessibilità delle prove di misurazione che, seguendo Daloiso (2014b, 46 e ss.) hanno tre livelli: riconoscimento, elaborazione e applicazione. Vista la diversità di deficit inclusi sotto l'etichetta BiLS ma, soprattutto, l'estrema variabilità delle ricadute di questi

deficit a livello comportamentale^{6,7} il docente potrà richiedere allo studente di produrre un feedback (orale o scritto, più e meno strutturato) sul grado di accessibilità della prova. Questo feedback permetterà al docente di retroregolare il processo di valutazione e aggiustarlo e/o migliorarlo.

Come si indicava in precedenza, un feedback sulle strategie e sull'uso dei mezzi compensativi è necessario per lo studente con BiLS. Queste strategie possono essere ricavate non solo tramite l'osservazione dello studente ma anche tramite il feedback da lui prodotto (Come hai fatto questo? Cosa hai fatto per prima? ecc.)

Il feedback prodotto dallo studente potrà anche permettere al docente di individuare eventuali compensazioni inadeguate (in eccesso o in difetto) e correggere dunque il PDP per aggiustare la compensazione ai reali bisogni dello studente.⁸

Inoltre, questo momento di feedback può essere anche sfruttato per promuovere nello studente l'autocritica e autovalutazione, due aree che negli studenti con BiLS normalmente si vedono compromesse dovuto ad una bassa autostima. Questo feedback rientrerebbe nella modalità 'demonstration' guidando lo studente nella riflessione.

4.3 Feedback dal docente alla scuola, la famiglia ed eventuali tutor dell'apprendimento

Il feedback prodotto dal docente sulla valutazione dello studente con BiLS dovrebbe essere diretto anche agli altri attori del processo d'apprendimento/acquisizione linguistica, vale a dire: la scuola, la famiglia e l'eventuale tutor.⁹

- Alla scuola, cioè, collegio docenti e scuola come istituzione: essendo il PDP un documento collegiale, il feedback delle valutazioni sarà d'interesse per l'intero collegio docenti. Inoltre, in un'ottica di Educazione Linguistica¹⁰ il feedback di una materia linguistica sarà d'utilità

6 Segnaliamo qui Melero Rodríguez 2013 come un esempio della diversità di ricadute a livello comportamentale della sola dislessia evolutiva.

7 Seguiamo il modello di Utah Firth (1999) a 3 + 1 livelli.

8 Su questo argomento e da un punto di vista etico, si rimanda al lavoro di Melero Rodríguez (2015).

9 La figura del *tutor dell'apprendimento* non è chiara, non esiste un profilo ufficiale di questa figura e, tanto meno, un profilo del *tutor dell'apprendimento linguistico*. Qui intendiamo le figure che lavorano in associazioni, gruppi o in modo individuale, fuori dall'ambiente scolastico e che seguono e aiutano gli studenti con BiLS nel processo d'apprendimento

10 Per il concetto di Educazione Linguistica vedere Balboni 2011, Daloiso 2015a, Melero Rodríguez 2015.

per le altre materie linguistiche e viceversa. Per quanto riguarda l'istituzione, il feedback della valutazione di questi studenti acquista maggiore importanza visto l'obbligo legale di adattare la didattica e, di conseguenza, verificare l'effettiva efficacia degli interventi decisi in sede collegiale. Questo feedback potrà essere prodotto in coincidenza con la valutazione finale (§ 5.3) e si concentrerà nel confronto della performance dello studente con gli obbiettivi di apprendimento (*criterion referencing*) indicati nel PDP ma dovrà anche concentrarsi sulle strategie e mezzi compensativi (che sono competenze e abilità trasversali (*self referencing*), il focus sarà dunque un *feedback about the processing*;

- Per le famiglie: il PDP viene firmato anche dalle famiglie, diventando in questo modo un patto formativo. Un feedback formativo che indichi non solo i punti di forza e debolezza dello studente, ma anche i progressi e i successivi interventi didattici avrà come risultato un maggior coinvolgimento della famiglia e maggiore cooperazione (*criterion referencing* e *self referencing*). Questo feedback sarà prodotto alla fine di ciascun percorso di valutazione in itinere (§ 5.2);
- Per eventuali tutor dell'apprendimento: in questo caso il feedback permetterà (se questo è bidirezionale e dunque anche il tutor produce feedback per il docente/scuola) una maggiore cooperazione e sinergia tra tutor e docente, rendendo gli interventi di ciascuno di loro più efficaci ed efficienti. È evidente che le possibilità e opportunità per osservare lo studente che ha un tutor, che lavora individualmente (o in piccolissimi gruppi) con lo studente, sono molto maggiori di quelle del docente che deve osservare più alunni in gruppi molto più numerosi, dunque ipotizziamo¹¹ che il feedback prodotto per il tutor si concentrerà su un *feedback about the processing of the task* e anche un *feedback about self regulation* - per quanto riguarda il focus -, mentre per quanto riguarda il confronto si concentrerà sulle performance pregresse dello studente e i passi successivi da compiere.

4.4 Feedback per il Piano Glottomatetico Funzionale e il Piano Didattico Personalizzato

Questo feedback strutturato e mirato a tutti questi attori del processo d'apprendimento/acquisizione, permetterà di rivedere, migliorare, aggiustare, ampliare o restringere il PDP per le lingue, rendendo questo documento un work in progress continuo che si aggiusta alle esigenze, miglioramenti

¹¹ Usiamo il verbo ipotizzare perché per il momento non c'è accordo sulla figura del tutor, non sono nemmeno molto chiare le competenze e ambiti d'azioni di questi rispetto allo studente e il suo apprendimento linguistico.

o evoluzioni dello studente con BiLS. Ma, al contempo, permetterà di migliorare e approfondire il PGF dello studente grazie alla raccolta mirata di dati tramite le misurazioni, ma anche grazie all'osservazione dei progressi e delle evoluzioni dello studente tramite le valutazioni. In modo grafico, il feedback si collocherebbe in relazione alle misurazioni e valutazioni in questo modo:

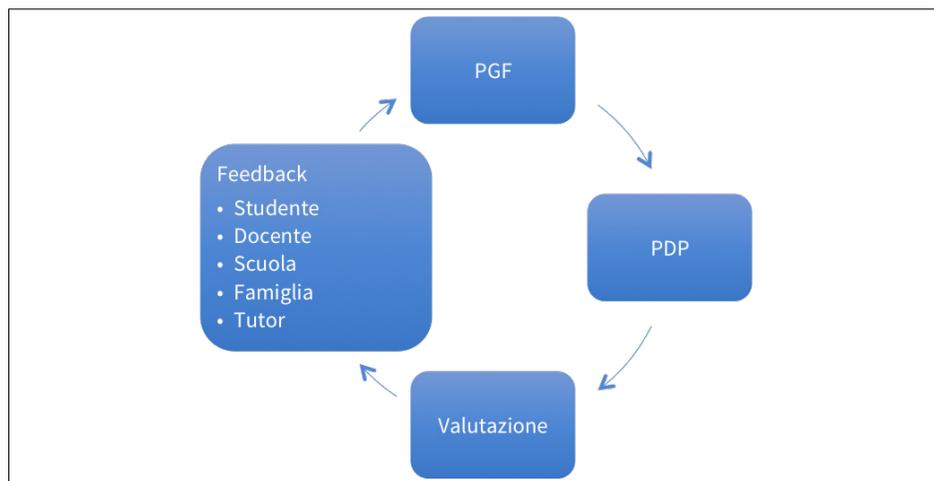


Figura 1. Relazione dinamica tra feedback, PGF, PDP e valutazione

Vale a dire: PGF, PDP, Valutazione e il conseguente Feedback devono essere in una relazione dinamica che permetta al feedback di fungere da metodo di controllo del sistema, nel quale i risultati ottenuti dalle misurazioni sono reintrodotti nel processo di valutazione per migliorarlo, aggiustarlo o ampliarlo.

5 Progettare i momenti valutativi

Si possono individuare tre momenti valutativi diversi *valutazione iniziale o in entrata, valutazione in itinere o intermedia e valutazione finale o in uscita*. Cercheremo ora di individuare le particolarità di questi tre momenti valutativi per quanto riguarda gli studenti con BiLS in modo da poter ipotizzare un modello per la progettazione della valutazione di questi studenti.

5.1 Valutazione iniziale o in entrata

Intendiamo debba essere una valutazione tendenzialmente diagnostica, mirata ad individuare principalmente:

- Punti di forza dello studente: quali abilità o competenze non sono colpite (diretta o indirettamente) dal deficit e non solo, anche quali competenze o abilità lo studente padroneggia senza problemi;
- Punti di debolezza dello studente: quali abilità o competenze sono colpite (diretta o indirettamente) dal deficit e in quale modo e con che grado di severità.
- Competenze tecniche e strategiche: quali competenze tecniche e strategiche¹² sono presenti o no nello studente e, eventualmente, in quale misura queste competenze sono colpite dal deficit.

Questi dati andranno ad integrare il PGF dello studente e, di conseguenza, il PDP.

Inoltre, visto che si parla di valutazione scolastica, questa valutazione iniziale dovrà verificare anche se lo studente con BiLS ha i prerequisiti necessari per affrontare il percorso successivo e, in caso contrario, progettare percorsi di recupero.

Feedback

Il feedback di questo momento valutativo sarà un feedback principalmente mirato ad integrare il PGF e PDP (§ 4.4) con una raccolta di dati che permetta di creare il PGF dello studente (ricordiamo che il PGF si potrà costruire usando come base la diagnosi dello studente ma anche i dati raccolti tramite osservazione e, nel nostro caso, prove di misurazione).

Una particolarità di questo feedback per il PGF sarà che si dovrà realizzare un confronto con la performance di altri studenti (*norm-referencing*) che in tutti gli altri feedback è stato sconsigliato. Essendo un feedback interno (quindi non per lo studente) e mirato ad individuare possibili barriere e difficoltà, sarà necessario confrontare le performance dello studente con quelle di altri studenti.

Particolare importanza acquista anche il feedback dallo studente al docente, essendo un momento di primo contatto, sarà necessario ottenere un feedback sul grado di accessibilità percepito dallo studente a livello di riconoscimento, elaborazione o applicazione (Daloiso 2014b, 46 e ss.). Questo feedback andrà ad integrare il PDP dello studente.

¹² Seguiamo qui la distinzione tra competenza tecnica e strategica di Daloiso (2016, 216 e ss.); anche Lucilla Lopriore (2011, 31), parlando di comprensione orale, propone una distinzione simile tra *micro-abilità* e *macro-abilità*.

5.2 Valutazione in itinere o intermedia

Questa valutazione avrà uno scopo principalmente formativo e, nel caso degli studenti con BiLS, dovrà avere alcune caratteristiche particolari. La validità e affidabilità delle prove, nel caso dei BiLS, può essere compromessa dovuto ai bisogni specifici di questi studenti. Alcune delle variabili che possono compromettere la prova sono:

- Non accessibilità della prova: la causa di un risultato negativo potrebbe essere un problema nell'accessibilità della prova, sia a livello di riconoscimento, elaborazione o applicazione (Daloiso 2014b, 46 e ss.). Ad esempio, un risultato scadente in un esercizio di comprensione di lettura di un testo può essere dovuto ad un testo che conteneva barriere fisiche alla decodifica (tipo di font, spaziatura, disposizione, ecc.), o potrebbe essere che il tipo di tecnica usata nell'esercizio presentasse delle barriere perché richiede l'uso di abilità compromesse dal deficit (ad esempio un carico eccessivo della memoria di lavoro);
- Compensazione non adeguata: per eccesso o per difetto, vale a dire, un risultato negativo può anche essere causato da una compensazione al di sotto delle reali necessità dello studente; invece, un risultato sopra i valori attesi potrebbe essere causato da una compensazione eccessiva;
- Altri fattori: nel caso degli studenti con BiLS, ci sono alcuni fattori da tener presenti nel momento della misurazione, verifica e valutazione come ad esempio l'ansia linguistica, la bassa autostima o il loro vissuto scolastico.

Queste considerazioni ci portano a proporre un impianto trifocale della valutazione (Castoldi 2016, 81 e ss.) adattato al contesto di studenti con BiLS. Indica Castoldi che le tre prospettive proposte (oggettiva, soggettiva e intersoggettiva) cercano di richiamare il modo in cui l'insegnante vede lo studente, cioè: osservandolo in azione, ascoltandolo e apprezzando i prodotti del suo agire. Nel caso di studenti con BiLS possiamo intendere queste prospettive in questo modo:

Prospettiva oggettiva: si baserà sull'evidenze osservabili che possono essere raccolte tramite le classiche prove scritte/orali, lavoro a casa e in squadra, sulla capacità ed efficacia nella creazione dei propri mezzi compensativi, sull'uso di questi (o altri) mezzi compensativi o la scelta ed uso di strategie per affrontare i compiti linguistici.

Prospettiva soggettiva: si baserà sui dati che il proprio studente con BiLS raccoglie su se stesso tramite strumenti come un diario di bordo, resoconti verbali dell'attività svolta, riflessioni critiche su attività o percorsi e, come no, sui propri giudizi auto-valutativi sul percorso di apprendimento linguistico.

Prospettiva intersoggettiva: si baserà su protocolli osservativi, cioè, osservazioni in itinere, valutazioni tra pari e giudizi sulle prestazioni.

Partendo dalla proposta di Dickins (1992), dove la valutazione si realizza tramite piccole prove o momenti di raccolta con alta frequenza e che si basano sui contenuti appena affrontati durante la didattica, e seguiti da un momento di valutazione più ampio a fine unità didattica che incorpora i contenuti dell'unità stessa, la integriamo con momenti di osservazione o misurazione in itinere mirati agli studenti con BiLS che possono essere costituiti in modi diversi in base alle necessità:

- Se le misurazioni parziali (quelle più frequenti nel corso dell'unità didattica) hanno avuto riscontri anomali (risultati troppo bassi o troppo alti) potrebbe essere dovuto a problemi segnalati in apertura del paragrafo (che compromettono validità e affidabilità). Si propone di usare dei momenti di osservazione/misurazione durante la normale didattica di classe per osservare lo stesso focus misurato con la prova ma usando una abilità, tecnica e/o momento diverso per confermare o no il risultato e permettere una valutazione più adeguata di questi risultati;
- Usando il normale lavoro in classe per poter raccogliere dati sulle performance degli studenti con BiLS, tramite protocolli di osservazione;
- Possono essere momenti e modalità diverse di misurazione, anche attraverso lavori in iper-apprendimento, lavori a casa o produzione dei propri mezzi compensativi e loro uso (*prompt*, tabelle, mappe, ecc.), un diario di bordo, valutazione dei compagni, scelta e uso di strategie, ecc., vale a dire, dati raccolti dalle prospettive soggettive e intersoggettive.

Feedback

Ci sono due momenti di misurazione diversi che producono feedback diversi, quelli legati ai momenti di misurazione intermedi all'unità didattica, e quelli collegati alla valutazione a fine unità didattica.

Quelli intermedi all'unità didattica saranno prodotti:

- a. Dal docente per lo studente: avranno come focus principale il task e il *processing of the task*, in concreto, le strategie adottate per affrontare il compito ma, cosa più importante, la scelta e uso dei mezzi compensativi. Per quanto riguarda il confronto, sarà prioritariamente con le performance pregresse (*self referencing*);
- b. Dallo studente al docente: un feedback sul livello di accessibilità delle prove e sulla percezione soggettiva della prova (§ 4.2).

Quelli a fine unità didattica saranno prodotti:

- a. Dal docente per lo studente: in questo caso il focus principale è il *task processing*, mentre il confronto dovrà essere principalmente con gli obiettivi d'apprendimento indicati nel PDP dello studente;
- b. Dal docente alla scuola e alla famiglia: sarà un feedback concentrato sul confronto con gli obiettivi d'apprendimento contenuti nel PDP dello studente e le performance pregresse, cioè, i progressi dello studente e le azioni successive, concentrandosi sugli eventuali interventi sul PDP (perché è un documento collegiale e condiviso con la famiglia).
- c. Dal docente al tutor (feedback bidirezionale): dovrà essere un focus concentrato sul *processing of the task*, cioè, sul livello strategico che, riteniamo, dovrebbe essere uno dei focus principali di lavoro del tutor. Inoltre, questo feedback, vista la relazione privilegiata del tutor con lo studente con BiLS, potrà anche concentrarsi sul *self-regulation*.
- d. Dallo studente al docente: come nel caso delle prove intermedie, si concentrerà sull'accessibilità delle prove e sulla percezione soggettiva delle prove.

5.3 Valutazione finale o in uscita

L'obiettivo principale della valutazione finale o in uscita sarà valutare la competenza dello studente con BiLS. La misurazione dovrà dunque includere tutti i contenuti del corso/percorso e sarà una valutazione principalmente sommativa.

Nel caso di studenti con BiLS questa valutazione ha delle particolarità che bisogna tener presente nel momento della progettazione della valutazione finale. Le principali particolarità sono:

- **se** una competenza è «la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo», **allora**, nel caso degli studenti con BiLS, la valutazione della competenza potrà/dovrà includere anche la scelta e uso dei mezzi compensativi («utilizzare le risorse esterne disponibili in modo coerente e fecondo») e la scelta e uso delle strategie per affrontare il compito o compiti («orchestrare le proprie risorse interne, cognitive...») (Pellerey 2004, 12);
- **se** la competenza è complessa, **allora** per poter valutarla ci sarà bisogno di raccogliere dati da diverse angolazioni o prospettive (come si indicava in § 5.2). Dunque, per la valutazione sommativa degli studenti con BiLS (e non solo) si potranno tenere in conto anche dati da un eventuale portfolio dello studente;

Inoltre, pur essendo una valutazione finale o in uscita, dovrà sempre avere un carattere formativo (obiettivo primario della scuola) che nel caso degli studenti con BiLS dovrà concentrarsi sulla verifica dei pre-requisiti necessari per lo studente per poter affrontare la successiva tappa di formazione e, in caso di necessità, progettare un intervento didattico in (iper) apprendimento per il recupero di questi pre-requisiti mancanti in modo da permettere allo studente di affrontare il percorso successivo.

Questa valutazione finale potrà tenere in conto la distinzione di standard proposta da Messick (1995) tra standard di contenuto e standard di performance. Cioè, standard che indica che cosa devono sapere e saper fare gli studenti (contenuto) e standard che indicano il livello di competenza che deve avere lo studente ad un certo livello di sviluppo in relazione alle conoscenze e abilità indicate negli standard di contenuto (standard di performance). Cioè, la valutazione finale dovrebbe concentrarsi nello standard di performance e non in quello di contenuto, che nel caso di BiLS è una distinzione importante perché è probabile che uno studente abbia bisogno di interventi o compensazioni sul contenuto per poter raggiungere gli standard di performance. Sui parametri di questi due standard, nel Quadro Comune Europeo di Riferimento vengono affrontati nei capitoli 4 (contenuto) e 5 (performance).¹³

Dunque, la valutazione finale avrà, nel caso di studenti con BiLS, queste caratteristiche:

- Si concentrerà sugli standard di performance, lasciando in secondo piano quelli di contenuto;
- dovrà seguire un impianto trifocale (come nel caso della valutazione intermedia) e dunque integrare la valutazione con altre misurazioni (lavori a casa, portfolio dello studente, diari di bordo, resoconti, ecc.);
- dovrà includere la scelta e uso dei mezzi compensativi e la scelta e uso delle strategie per affrontare il compito.

6 Modello per la progettazione della valutazione scolastica per studenti con BiLS

Da quanto visto fino adesso, emerge un modello per la progettazione della valutazione scolastica degli studenti con BiLS che rappresentiamo graficamente in questo modo:

¹³ Un interessante lavoro sul QCER, valutazione ed etica si trova in Barni 2008. Mentre un lavoro sull'etica nella valutazione si trova in Barni 2010.

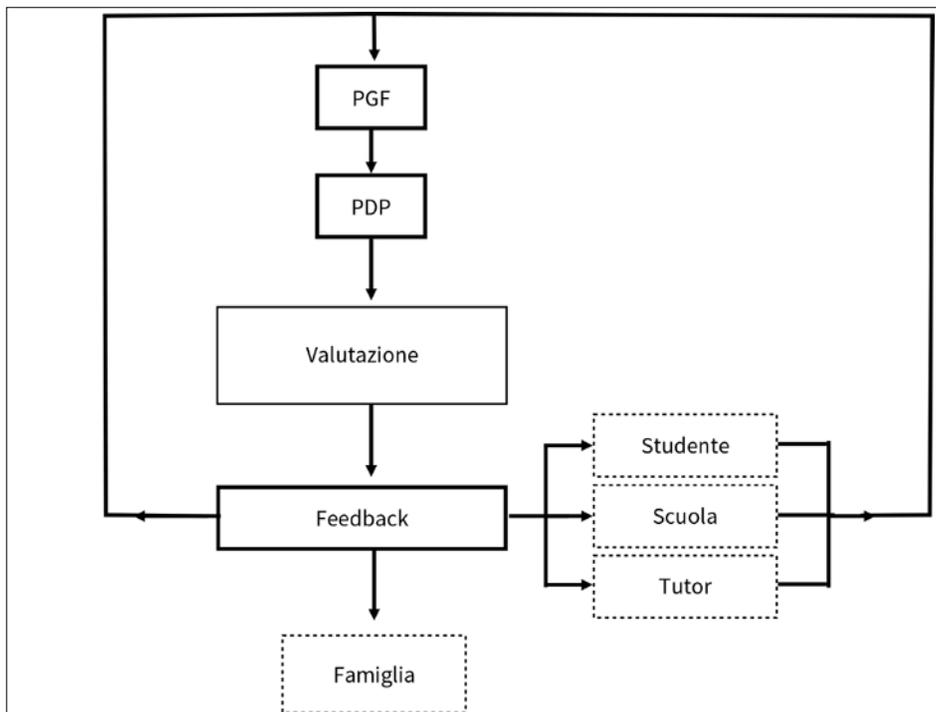


Figura 5. Modello per la progettazione della valutazione linguistica scolastica per studenti con BiLS

Il modello si legge come segue.

Dopo aver realizzato il PGF dello studente con BiLS si procederà alla redazione del PDP (§ 3) dove vengono indicati i livelli di contenuto e performance, oltre alle misure e mezzi compensativi e dispensativi per la valutazione dello studente.

La valutazione produrrà un feedback diretto all'integrazione del PGF e PDP da una parte, e dall'altra, dei feedback diretti agli attori del processo d'apprendimento linguistico dello studente con BiLS (§ 4 e § 5):

- La famiglia;
- Lo studente, la *scuola* - intesa come istituzione ma anche come membri del collegio docenti - ed eventuale tutor, che a loro volta, produrranno dei feedback che andranno ad integrare il PGF e/o il PDP dello studente con BiLS.

È un modello dinamico che permette un continuo miglioramento e aggiustamento del processo di valutazione scolastica linguistica dello studente con BiLS grazie ad una retroregolazione tramite i feedback (non solo del docente, ma anche dello studente, della *scuola* ed eventuale/i tutor dell'apprendimento).

7 Conclusioni

La valutazione linguistica scolastica è sicuramente argomento molto complesso, come indica Barni (2000, 155-6) per una molteplicità di fattori diversi. Nel caso degli studenti con BiLS, le variabili aumentano (come interpretare gli errori?, quale livello di contenuti chiedere? Quali livelli di performance? Come e cosa compensare?...) rendendo un argomento già di per sé complesso, ancor più complesso.

In questo nostro lavoro abbiamo cercato di proporre un modello per la progettazione della valutazione (intesa come misurazione, verifica e valutazione) dove il feedback gioca un ruolo fondamentale per lo studente ma anche per il docente (che potrà aggiustare, integrare o migliorare il PGF e il PDP).

Ma sono molte le domande che rimangono aperte sulla valutazione degli studenti con BiLS: come costruire le prove di misurazione perché possano essere valide e affidabili per gli studenti con BiLS?; come costruire il feedback perché questo sia il più efficace possibile nel caso di studenti con BiLS? In altre parole, riteniamo possa essere necessario declinare la docimologia in generale, e la valutazione linguistica in particolare, sotto la luce della «glottodidattica speciale» (Daloiso 2012). Strada questa ancora da esplorare.

Bibliografia

- Arconzo, Giuseppe (2014). «I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento: Un bilancio a quattro anni dell'entrata in vigore delle Legge n. 170 del 2010». Cardinaletti, Anna; Santulli, Francesca; Genovese, Elisabetta; Guaraldi, Giacomo; Ghidoni, Enrico (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Erickson, 25-40.
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo E. (2014). «Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica». *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 1-14.
- Barni, Monica (2000). «La verifica e la valutazione». De Marco, Anna (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci, 155-74.
- Barni, Monica (2008). «Educazione linguistica e valutazione della competenza linguistico-comunicativa: al di là delle mode». Mollica, Anthony; Dolci, Roberto; Pichiassi, Mauro (a cura di), *Linguistica e glottodidattica, Studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia: Guerra, 41-57.

- Barni, Monica (2010). «Etica e politica della valutazione». Lugarini, Edoardo (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco-Angeli, 86-99.
- Bazzarello, Alessandra; Spinello, Melania (2016). «Analisi di bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con Bisogni Linguistici Specifici». Daloiso, Michele (a cura di), *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson, 227-44.
- Beraldo, Rossella (2005). «La valutazione dei processi». Dolci, Roberto; Spinelli, Barbara (a cura di), *Educazione Linguistica e Interculturale in nuovi ambienti di apprendimento*, suppl. monografico di *Itals, didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 3(9).
- Brookhart, Susan M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria (VA): ASCD
- Burke, Deirdre; Pieterick, Jackie (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Castoldi, Mario (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Coppola, Daria (2005). «Verifica e valutazione delle competenze linguistiche e comunicative: criteri, procedure, strumenti». Coppola, Daria (a cura di), *Percorsi di formazione del docente di lingue. L'esperienza della SSIS Toscana*. Bologna: Clueb, 211-27.
- Daloiso, Michele (2012). «Verso la 'Glottodidattica speciale'. Condizioni teoriche e spazio epistemologico». *EL.LE*, 1(3), 465-81. DOI 10.14277/2280-6792/32p.
- Daloiso, Michele (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. DOI 10.14277/2280-6792/75p.
- Daloiso, Michele (2014a). «Specific Learning Differences and Foreign Language Reading Comprehension: A Case Study on the Role of Meta-Strategic Skills». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata. RILA*, 1-2, 49-66.
- Daloiso, Michele (2014b). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino: Loescher. Quaderno della Ricerca 13.
- Daloiso, Michele (2015a). «Scienze del linguaggio educazione linguistica: una cornice epistemologica». Daloiso, Michele (a cura di), *Scienze del Linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Bonacci-Loescher, 11-20.
- Daloiso, Michele (2015b). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università.
- Daloiso, Michele (a cura di) (2016). *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Daloiso, Michele (2017). *Inglese Plus. Comprensione scritta*. Trento: Erickson.

- Daloiso, Michele; Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016). «Lingue straniere e bisogni educativi speciali». Melero Rodríguez, Carlos Alberto (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: Dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 119-36. DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-8.
- Dickins, Pauline Rea (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Frith, Uta (1999). «Paradoxes in the Definition of Dyslexia». *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Grego Bolli, Giuliana (2006). «Il 'Quadro' e la valutazione». Mezzadri, Marco (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il quadro comune di riferimento per le lingue*. Novara: UTET Università, 220-46.
- Hattie, John; Timperley, Helen (2007). «The Power of Feedback». *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Komninos, Nickolas; Vasta, Nicoletta (a cura di) (2010). *Il 'testing' linguistico. Metodi, procedure, sperimentazioni*. Udine: Forum.
- Lopriore, Lucilla (2011). «La comprensione orale dall'ascolto all'interazione: aspetti didattici e valutativi». Leone, Paola; Mezzi, Tiziana (a cura di), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*. Milano: FrancoAngeli, 21-38.
- Lugarini, Edoardo (a cura di) (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Angeli.
- Mariani, Luciano (2013). «Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire». *Lingua e nuova didattica*, 2.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2012) «Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica. Riferimenti teorici e proposte di applicazione». *EL.LE*, 1(3), 515-27. DOI 10.14277/2280-6792/35p.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2013). «Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica». *EL.LE*, 2(3), 549-97. DOI 10.14277/2280-6792/72p.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2015) «Educazione linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche». *EL.LE*, 4(3), 361-79. DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-0.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2017). *Spagnolo Plus. Produzione scritta*. Trento: Erickson.
- Messick, Samuel M. (1995). «Standards of Validity and the Validity of Standards in Performance Assessments», in «Values and Standards in Performance Assessment: Issues, Findings and Viewpoints», special issue of *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8. DOI 10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x.
- Minello, Rita (2006). «La valutazione formativa e la costruzione del profilo dell'allievo». Caon, Fabio, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia, Guerra, 232-56.

- Nocera, Salvatore (2013). «L'Evoluzione della normative inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale». Ianes, Dario; Cramerotti, Sofia (a cura di), *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson, 86-109.
- Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. SAIL 4. DOI 10.14277/978-88-97735-90-8.
- Pellerey, Michele (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rossi, Viviana; Ventriglia, Lucia (2015). «La normativa italiana sui BES e i DSA: una sintesi ragionata». Daloiso, Michele (a cura di), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università, 29-46.
- Serragiotto, Graziano (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci.
- Taylor, Lynda; Nordby Chen, Natalie (2016). «Assessing Students with Learning and Other Disabilities/Special Needs». Tsagari, Dina; Banerjee, Jayanti (eds.), *Handbook of Second Language Assessment*. Berlin: Mouton de Gruyter, 86-109
- Teasdale, Alex; Leung, Constant (2000). «Teacher Assessment and Psychometric Theory: a Case of Paradigm Crossing?». *Language Testing*, 17(2), 163-84.

