

SAIL 4

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Dalla teoria alla pratica

Alberta Novello



Edizioni
Ca' Foscari

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Collana diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

4



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Direttore | General editor

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico | Advisory board

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Melero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione | Editorial staff

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Melero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori | Referees

Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosisio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosnia e Herzegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université François-Rabelais, Tours, France) Paola Desideri (Università degli Studi G. D'Annunzio Chieti Pescara, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Paola Giunchi (Università degli Studi di Roma La Sapienza, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ont., Canada) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Macedonia) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapacciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Rupertì (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenia)

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Dalla teoria alla pratica

Alberta Novello

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

2014

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola: Dalla teoria alla pratica
Alberta Novello

© 2014 Alberta Novello per il testo

© 2014 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 1686

30123 Venezia

<http://edizionicafoscari.unive.it/>

ecf@unive.it

1a edizione agosto 2014

ISBN 978-88-97735-90-8

<http://edizionicafoscari.unive.it/col/exp/38/31/SAIL/4>

Progetto grafico di copertina: Studio Girardi, Venezia

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola : Dalla teoria alla pratica / Alberta Novello. — 1. ed. — Venezia : Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2014. — 128 p. ; 23 cm. — (SAIL ; 4). — ISBN 978-88-97735-90-8. — Disponibile in PDF all'indirizzo <http://edizionicafoscari.unive.it/col/exp/38/31/SAIL/4>

Abstract

Chapter 1 describes the link between evaluation and teaching. Although language assessment is an important part of everyday teaching and learning in the language classroom, most teachers still have little competence in it. There is a lack of awareness on how assessment can improve both teaching and learning, and few materials and guidelines have been provided. The first part of the chapter aims to inform teachers on the benefits of evaluation, giving suggestions to achieve an effective classroom assessment. The chapter continues with a distinction between the aims and features of evaluation for foreigners and second languages, analysing their different roles in language education. It also describes how effective planning of curricular objectives can facilitate educational assessment; materials and guidelines for planning are given, both for foreigners and second languages. Particular attention is given to the planning of communicative tasks and to the goal setting as methodologies to offer an effective language teaching. As a useful material for language teaching and evaluation, the main features of the Common European Framework of Reference are then explained. Furthermore the chapter deals with the evaluation of very young learners as they need specific assessment techniques according to their age and cognitive development. The last part of the chapter focuses on assessment in Content and Language Integrated Learning suggesting ways of evaluation and providing samples of criteria and grids.

Chapter 2 deals with the features of evaluation. It describes the different stages of assessment and the main features of a purpose-written test. In particular it explains the differences between assessment, evaluation and measurement since quite often their meaning is still misunderstood among teachers. It also explains the aims and characteristics of formative and summative assessment, analysing their effects in the language classroom due to the different type of feedback they provide. The chapter continues with the types of language tests a teacher can use in language teaching, highlighting their purposes and specifying their use according to the feedback required. The last part of the chapter is devoted to the main features of a language test. Validity, which is the ability of a test to measure what is intended to be measured, and reliability, with regards to the test scores, are explained, together with some other important characteristics which are: authenticity, equity and practicability.

Chapter 3 goes through the planning of a language test. It describes the stages a teacher should follow to create a good test and it provides guidelines from the planning to the taking of a language test. The chapter also describes the kind of feedback classroom assessment requires, explaining the different aims of qualitative and quantitative feedback. Materials for searching and giving qualitative feedback are also provided in order to give teachers samples of materials to be used in the language classroom. As a fundamental knowledge

for language teachers, communicative competence is then presented, explaining its different models through the years and analysing its components. The second part of the chapter explains the tasks to be used in a class-based test; a list of tasks is provided, together with guidelines for their construction. Particular attention is given to observation, which is a fundamental part in classroom assessment. The last part of the chapter explains the methodology to create criteria and marks in a language test, providing samples of scales, grids and marking.

Chapter 4 presents a new model concerning motivation in evaluation. In the paragraphs some procedures, methodologies and strategies are explained to raise students' willingness to be evaluated, with consideration of the washback effect of evaluation on their learning. In particular sharing of criteria and feedback, familiarity to the test, instruments for recovery, correction of mistakes, self-assessment and the portfolio are taken into consideration.

Chapter 5 is devoted to language certifications. It explains the aims of language exams, highlighting their role in language acquisition. Language certifications have become more and more known and utilized and the chapter focuses on their effects in language education. Language exams for children are also presented underlying their different role in education. The chapter goes through a description and an analysis of the main national and international exams, analysing their features and aims. It ends with some considerations based on the comparison of the exams, which stress their qualities and weaknesses.

Indice

Valutare le lingue a scuola	9
Caratteristiche della valutazione	37
Pianificare e realizzare la valutazione	49
Buone pratiche nella valutazione	81
Le certificazioni linguistiche	97
Riferimenti bibliografici	121

Alberta Novello

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Dalla teoria alla pratica

1 Valutare le lingue a scuola

Sommario 1.1 La valutazione nella scuola: da problema a risorsa — 1.2 Valutare una lingua straniera: processo imprescindibile dall'insegnamento linguistico — 1.3 Valutare una lingua seconda — 1.4 Valutazione e programmazione — 1.4.1 Progettare e valutare compiti linguistici — 1.4.2 Programmare e valutare per l'autonomia: il goal setting — 1.5 Il Quadro comune europeo di riferimento — 1.6 Valutare i bambini — 1.7 La valutazione nel CLIL

1.1 La valutazione nella scuola: da problema a risorsa

Da troppo tempo il termine 'valutazione' nella scuola è associato a considerazioni di carattere negativo: è un problema per lo studente, il quale crede di dover continuamente dimostrare di aver studiato (e non necessariamente compreso) la disciplina per superare l'anno; rappresenta un problema per l'insegnante, che risente dell'obbligo della valutazione e non possiede i mezzi e i tempi adeguati per svolgerlo; diventa un problema per i genitori, i quali ricevono e trasmettono l'ansia del voto; diviene un problema per presidi e dirigenti che devono interpretare e a volte giustificare calcoli numerici.

Si è diffuso sempre più un effetto di impatto negativo dei voti a sfavore di feedback qualitativi.

Gli studenti vogliono solamente ottenere voti più alti, non migliorarsi e a questo scopo spendono molte energie evitando di mettersi in gioco per paura di sbagliare.

Gli aspetti legati alla valutazione sembrano essere, quindi, prettamente negativi; è stato smarrito il focus che caratterizza questa parte didattica, vale a dire: entrare in comunicazione con il discente.

La valutazione, difatti, è un potente mezzo di comunicazione.

Valutare significa aprire un canale privilegiato tra docente e studente attraverso il quale vengono scambiate informazioni basilari per un buon procedere del processo di insegnamento e apprendimento. Attraverso la valutazione lo studente ha la possibilità di comunicare i propri progressi, le proprie difficoltà, i bisogni (spesso non prevedibili e diversi da studente a studente) e il grado di soddisfazione relativi alla disciplina, d'altra parte l'insegnante può ricavare un feedback sui risultati ottenuti e sulle modalità utilizzate che risulta fondamentale per adattare il suo insegnamento.

La valutazione si rivela, perciò, importante per i diversi protagonisti del

processo di acquisizione, rendendoli consapevoli dei propri limiti e delle proprie possibilità.

Tale consapevolezza non può essere ignorata in ambiente scolastico in cui è necessario un riscontro costante dei progressi del discente per poter intervenire adeguatamente nel suo percorso.

Per questo motivo la valutazione a scuola può essere definita come un processo globale, in quanto tiene conto delle caratteristiche dell'apprendente, della disciplina e delle metodologie utilizzate, fornendo dati che permettono di agire prontamente per perfezionare insegnamento e apprendimento.

Il ruolo marginale che spesso è lasciato alla valutazione non si addice, perciò, a questa visione olistica in cui la valutazione è a supporto dell'intero processo di insegnamento, migliorandone l'efficacia in maniera importante.

1.2 Valutare una lingua straniera: processo imprescindibile dall'insegnamento linguistico

Nell'insegnamento di una lingua straniera in cui si mira a far padroneggiare ai discenti la competenza comunicativa, la valutazione assume un ruolo prioritario nel monitorare che tutti gli obiettivi fissati siano acquisiti e non vengano accumulate lacune che potrebbero portare a fallimenti nella comunicazione.

Non valutare in un percorso di acquisizione linguistica può compromettere l'uso della lingua, vale a dire la finalità ultima della disciplina. Un processo di insegnamento linguistico privo o con una scarsa valutazione (spesso, infatti, si valuta ciò che è semplice misurare, tralasciando abilità importanti) rischia di non raggiungere gli obiettivi primari e, allo stesso tempo, di non cogliere le numerose sfumature legate all'acquisizione di una lingua che caratterizzano le capacità del discente. Il docente, così facendo, si ritrova senza una serie di informazioni importanti per potenziare l'apprendimento dei suoi studenti.

L'acquisizione di una lingua è caratterizzata da una serie di fasi che devono essere necessariamente rispettate, se tale ordine viene interrotto, gli obiettivi legati agli stadi successivi non potranno essere acquisiti, con conseguenti difficoltà per lo studente; compito del docente è verificare che questo non accada attraverso una valutazione costante che assicuri al discente un controllo e un feedback frequenti sulle sue abilità linguistiche. Come vedremo, tale controllo non dovrà essere ansiogeno (alzando il filtro affettivo del discente) trasmettendo solo il bisogno di un voto alto, ma dovrà premiare tentativi e ragionamenti stimolando il desiderio di migliorarsi.

Una valutazione che accompagna il processo di insegnamento di una

lingua permette di fare delle previsioni realistiche sulle capacità d'uso in tale lingua, offrendo la possibilità a studenti e insegnanti di confrontarsi con dati reali.

In questo modo il feedback ottenuto sarà realmente funzionale a migliorare apprendimento e insegnamento.

Il processo valutativo si rivela utile, inoltre, per:

- a. fornire un feedback ai genitori; dati ricavati da verifiche di qualità e la sistematica comunicazione con i genitori rivestono un ruolo di peso nel fornire aspettative realistiche nei confronti del processo e del prodotto linguistico;
- b. autovalutarsi; l'autovalutazione si sta diffondendo con successo sempre maggiore nell'ambito scolastico; è un ottimo metodo per coinvolgere gli studenti, rendendoli consapevoli e preparati (cfr. 4.2.8);
- c. creare a livello più ampio (di istituto o a livello anche nazionale) curricula mirati; verifiche qualitative possono aiutare gli organismi che si occupano di programmazione curricolare a sviluppare obiettivi sempre più appropriati e mirati; è necessario, quindi, che le verifiche mostrino cosa gli studenti sono in grado di fare, in modo da controllare la validità o migliorare le linee guida proposte;
- d. avere un riscontro sugli investimenti (di risorse o economici) attuati; spesso gli organi decisionali richiedono un feedback sui progressi degli studenti in modo da verificare se le attività intraprese hanno avuto risultati positivi; è importante, perciò, sviluppare verifiche valide e attendibili, per dimostrare che i supporti o i finanziamenti non sono stati vani e per ottenere eventuali appoggi futuri.

I risultati di una valutazione forniscono, perciò, un feedback utile alle diverse persone coinvolte nella scuola permettendo di instaurare, così, una relazione positiva tra studenti, insegnanti e disciplina.

Gli insegnanti, per comprendere a fondo tale relazione, devono naturalmente essere a conoscenza dei processi di apprendimento e del contesto socio-culturale in cui operano. Solo così possono prevedere e gestire l'impatto che la valutazione ha sull'insegnamento e, successivamente, comunicare a colleghi e genitori le informazioni fornite dalla valutazione e i limiti relativi.

Affinché la valutazione contribuisca in maniera valida ad insegnamento e apprendimento, necessita, quindi, di essere gestita appropriatamente.

Dickins (1992) descrive l'insegnante come un 'manager', il quale non guida soltanto gli studenti verso lo svolgimento esatto di attività e l'uso delle proprie strategie di apprendimento, ma riesce anche a gestire ed usufruire delle risorse presenti (umane, materiali, fisiche, economiche ecc.). La studiosa, sviluppando e adattando le caratteristiche di un buon

manager delineate da Everard (1986), ha elencato le qualità distintive dell'insegnante di lingua; queste includono:

- a. sviluppare gli obiettivi di un'unità di acquisizione;
- b. usare in maniera efficace le risorse;
- c. motivare gli studenti ad utilizzare le strategie di apprendimento più appropriate;
- d. rendere conto del proprio operato a genitori, responsabili scolastici e studenti;
- e. mantenere una buona organizzazione della classe e un buon rapporto con gli studenti.

Le qualità manageriali in un insegnante sono necessarie quando a quest'ultimo è richiesto di prendere decisioni sull'organizzazione della classe, dei lavori di gruppo o di coppia, sull'uso delle risorse e su tutti gli aspetti che riguardano la realtà organizzativa e sociale della sua attività all'interno della classe.

Una buona gestione dell'insegnamento e dell'apprendimento include, naturalmente, la valutazione. Non si può pensare di riuscire a gestire qualcosa appropriatamente senza alcun controllo.

Ancora una volta si evidenzia il processo globale e circolare che caratterizza la valutazione linguistica.

1.3 Valutare una lingua seconda

Il ruolo fondamentale che riveste la valutazione di una lingua straniera a scuola assume un significato ancora più carico di responsabilità quando ci si rapporta ad una lingua seconda.

L'impatto della valutazione della seconda lingua per uno studente immigrato ha un raggio decisamente maggiore rispetto a quello relativo alla lingua straniera ed è direttamente collegato alle possibilità di inserimento scolastico.

Se, come definito precedentemente, la valutazione è un processo che permette di fare previsioni sulle capacità d'uso nella lingua target, nella valutazione di una lingua seconda tale previsione si dimostra basilare in quanto consiste nel comprendere quanto lo studente sarà in grado di utilizzare la lingua che rappresenta l'unica chiave d'accesso alla sua partecipazione nella comunità scolastica.

Se il percorso di acquisizione di una L2 non è seguito con costanza dai docenti, vale a dire se non è continuamente monitorato e presente per l'alunno straniero fino a renderlo autonomo, il successo scolastico di quest'ultimo rischia fortemente di essere compromesso.

In un percorso di alfabetizzazione a scuola, in cui allo studente è richie-

sto di imparare molto in poco tempo, non perseguire una valutazione adeguata e frequente significa allungare ancora di più i tempi di acquisizione a causa della mancanza di feedback mirati e costanti che sono basilari per poter intervenire con tempestività nel processo di insegnamento e apprendimento.

La valutazione di una lingua seconda in ambito scolastico necessita, perciò, di non essere trascurata, ma di essere perseguita per indagare le capacità degli studenti di relazionarsi con l'ambiente scuola e monitorare le loro possibilità di costruire e sviluppare conoscenze.

Un ulteriore risvolto importante della valutazione di una lingua seconda si identifica con l'opportunità di creare curricoli mirati; dati ricavati da verifiche qualitative permettono, infatti, di rivedere gli obiettivi fissati e di svilupparne di più adatti a un percorso di lingua seconda.

Una volta stabilito il ruolo della valutazione di una lingua seconda a scuola è basilare comprenderne le modalità onde evitare di ottenere dei risultati controproducenti per docenti e studenti.

La valutazione di una L2, difatti, necessita di essere pensata e creata ad hoc per lo studente straniero, prendendo in considerazione il suo livello di partenza e il percorso seguito fino a quel momento. Se ciò non accade le aspettative del docente si riveleranno del tutto inappropriate in quanto basate sulla valutazione standard di una lingua materna e i risultati non potranno che essere negativi (con effetti anche sull'autostima degli studenti).

Una valutazione differenziata per lo studente straniero (indicata anche nelle Linee Guida Ministeriali del 2006), perciò, permette di focalizzare l'attenzione sui bisogni e le strategie che caratterizzano l'apprendimento di una lingua seconda e di avere, così, una visione reale di quelli che sono i progressi ad essa legati. Il docente dovrà, perciò, essere consapevole del curriculum relativo alla L2 e in base ad esso, unitamente al percorso svolto (anche plurilingue) dello studente, pianificare la valutazione.

1.4 Valutazione e programmazione

Come definito più volte a questo punto la valutazione è un processo che coinvolge più aspetti didattici: uno di questi è la programmazione a cui la valutazione è strettamente legata considerato che le informazioni con essa ottenute hanno una forte ricaduta su ciò che è stato progettato.

Con i dati ricavati dalla valutazione, difatti, è possibile verificare l'adeguatezza degli obiettivi fissati e adattarli di conseguenza. D'altro canto la valutazione scolastica necessita di una buona programmazione di partenza: per pianificare che cosa verificare il docente deve avere una traccia di ciò che è stato svolto e questo, solitamente, viene deciso sulla base della programmazione.

Un percorso di insegnamento privo di progettazione non risulta affidabile e conseguentemente efficace; il docente di lingua straniera deve avere chiaro il percorso da seguire con i suoi studenti essendo consapevole del significato e delle componenti della competenza comunicativa (cfr. 3.3), in questo modo risulterà evidente anche che cosa valutare.

Si valuta, perciò, cosa è stato programmato e svolto; una programmazione ben strutturata facilita il processo di valutazione; se tramite la programmazione, difatti, vengono evidenziate le diverse componenti degli obiettivi proposti, sarà più semplice avere la panoramica di tutto ciò che è necessario verificare per comprendere il grado di raggiungimento degli obiettivi.

Per fare ciò si consiglia di seguire degli schemi che facilitino l'operazione di stabilire quali competenze comunicative sono incluse nell'obiettivo, senza tralasciare componenti importanti che altrimenti rischierebbero di non essere valutate.

Quello proposto di seguito è un esempio di schema che il docente può utilizzare per essere guidato nella progettazione di obiettivi comunicativi basato sulla descrizione di competenza comunicativa descritta nel paragrafo 3.3:

Obiettivo	Abilità	Competenze	Sottocompetenze	Tipologie di prove
_____	(ascoltare, leggere, parlare, scrivere, dialogare, manipolare testi)	(linguistica, extralinguistiche, contestuali)	(morfologica, sintattica, lessicale, testuale, fonologica - cinesica, prossemica, oggettiva, vestemica - sociolinguistica, pragmatica, interculturale)	

Proponiamo ora alcuni esempi di schema completo onde fornire un'esemplificazione di compilazione; il primo esempio riguarda la lingua inglese ed è destinato al primo anno della scuola secondaria di secondo grado:

Valutare le lingue a scuola

Obiettivo	Abilità	Competenze	Sottocompetenze	Tipologie di prove			
Holidays and travel (talking about past actions, asking and giving directions)	Parlare	Linguistica	Morfologica: <i>simple past</i> , preposizioni di movimento Sintattica: punteggiatura, connettori Lessicale: mezzi di trasporto, distanze e direzioni, tipi di vacanze Testuale: il diario Fonologica: nomi di città	Segnare nella cartina le città ascoltate Tramite la tecnica dell' 'intervista a quattro passi' (gli studenti girano per la classe, a un cenno dell'insegnante si mettono in coppia con il compagno più vicino e dialogano) dare indicazioni stradali			
	Ascoltare				Extralinguistica	Oggettuale: souvenir Vestemica: abbigliamento del luogo	Scrivere una pagina di diario (6/7 righe)
	Scrivere				Contestuali	Interculturale: abitudini dei paesi trattati	

Il secondo esempio è, invece, pensato per l'italiano come lingua seconda ed è destinato ad alunni stranieri di livello A2 di scuola secondaria di primo grado:

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Obiettivo	Abilità	Competenze	Sottocompetenze	Tipologie di prove
La biblioteca (cercare un libro tramite il sito della biblioteca, chiedere in prestito e restituire un libro, ottenere informazioni su letture in biblioteca)	Parlare	Linguistica	Morfologica: I persona condizionale presente dei verbi servili Lessicale: biblioteca, prestito Testuale: il modulo, il volantino	Segnare nella cartina le città ascoltate
	Leggere			Leggere un volantino sulle letture in biblioteca (comprensione con domande a scelta multipla)
	Scrivere			
	Leggere e scrivere	Extralinguistica	Prossemica: gli spazi in biblioteca, gli spazi destinati all'ascolto delle letture in biblioteca	Compilare un modulo per iscriversi in biblioteca Fare una ricerca sul sito della biblioteca
		Contestuali	Interculturale: funzioni della biblioteca della città Sociolinguistica: forme di cortesia Pragmalinguistica: impaginazione volantino	Role-play: in biblioteca (chiedere e restituire libri)

Con sistemi di programmazione come quelli sopra illustrati la didattica di classe viene facilitata in quanto non vengono dimenticate competenze importanti per il raggiungimento dell'obiettivo, sia in fase di insegnamento che di valutazione; ancora di più, durante la valutazione viene fornito uno schema con indicato tutto ciò che va valutato e le tecniche più efficaci per

farlo (che essendo inserite in fase di programmazione verranno introdotte dal docente durante le lezioni e riutilizzate poi nella verifica, diventando familiari per il discente).

Naturalmente una buona progettazione include, come accennato, la conoscenza della competenza comunicativa (cfr. 3.3), così come dei suoi livelli e del suo contesto d'uso.

La conoscenza dei livelli è basilare per riuscire a dare una progressività (non necessariamente lineare, si possono avere livelli diversi nelle diverse abilità) all'acquisizione linguistica, onde riconoscere le competenze possedute dal discente e pensarne di adatte allo stadio successivo. In tal modo il docente dispone di punti di riferimento per sapere dove intervenire e per riconoscere le competenze attese. Il *Quadro comune europeo di riferimento* (vedi paragrafo successivo) è lo strumento indicato per informare e guidare l'insegnante nella conoscenza dei livelli, così come dei contesti d'uso.

Nel *Quadro* sono, difatti, indicati i domini in cui il discente potrebbe trovarsi nell'utilizzare la lingua straniera, vale a dire delle possibili aree di interesse in cui contestualizzare l'apprendimento.

Una programmazione efficace include sempre degli obiettivi inseriti in un contesto al fine di perseguire una comunicazione il più autentica possibile.

Per guidare il docente nella scelta del contesto il *Quadro* fornisce delle indicazioni che consistono in una serie di domande, di seguito riportate:

- a. posso prevedere gli ambiti in cui i miei apprendenti si troveranno ad agire e le situazioni che si troveranno a dover fronteggiare? Se sì, che ruoli avranno?
- b. con che tipo di persone avranno a che fare?
- c. che rapporti personali o professionali avranno e in quale quadro istituzionale si svolgeranno?
- d. a quali oggetti avranno bisogno di riferirsi?
- e. quali compiti dovranno eseguire?
- f. quali temi dovranno affrontare?
- g. dovranno parlare o semplicemente comprendere quello che hanno ascoltato o letto?
- h. che tipo di cose si troveranno ad ascoltare o leggere?
- i. in quali condizioni si troveranno ad agire?
- j. a quale conoscenza del mondo o dell'altra cultura dovranno fare ricorso?
- k. quali abilità dovranno aver sviluppato? Come potranno continuare ad essere se stessi senza correre il rischio di essere fraintesi?
- l. per quante di queste cose posso assumermi la responsabilità?
- m. se non posso prevedere le situazioni in cui gli apprendenti useranno la lingua, qual è il modo migliore per prepararli a usare la lingua per

comunicare, senza sovraccaricarli in vista di situazioni che potrebbero non presentarsi mai?

- n. che cosa posso dare loro che sia di valore durevole, indipendentemente dall'indirizzo che potranno prendere le loro carriere in futuro?
- o. in che modo l'apprendimento di una lingua può dare il miglior contributo possibile al loro sviluppo personale e culturale quali cittadini responsabili di una società democratica e pluralista?

Servirsi di questa tipologia di domande rappresenta un modo senz'altro utile per il docente per programmare obiettivi e compiti comunicativi che soddisfino il più possibile i bisogni dei discenti.

1.4.1 Progettare e valutare compiti linguistici

Particolare attenzione meritano la progettazione e la costruzione di compiti per l'attività didattica (Ellis 2003; Murphy 2003; Littlewood 2004; Zorzi 2006), considerato il loro legame con la comunicazione e visto che gli studenti si troveranno coinvolti nello svolgerli nelle diverse abilità di produzione e comprensione (pensiamo, ad esempio, al compito di compilare un modulo, chiedere informazioni, leggere e discutere un testo).

L'esecuzione di un compito comporta l'attivazione strategica, da parte di un individuo, di competenze specifiche che servono per portare a termine un insieme di azioni finalizzate a raggiungere un obiettivo chiaramente definito, un risultato specifico in un preciso dominio [*Quadro comune europeo di riferimento*].

Il compito linguistico è, difatti, strettamente legato alla scelta del contesto: una volta scelto l'ambito di interesse e gli obiettivi ad esso legati è utile pianificare dei compiti che permettano di attivare strategie e competenze finalizzate ad agire efficacemente con la lingua.

Possiamo avere diversi tipi di compiti: quelli basati sull'ipotesi dei bisogni che gli apprendenti dovranno soddisfare con la lingua straniera e quelli basati sull'apprendimento generale delle competenze, i quali richiedono di simulare in classe delle situazioni comunicative.

Nell'insegnamento linguistico vengono generalmente utilizzati compiti di quest'ultimo tipo; i primi, difatti, riguardano i libri di testo, la programmazione, la verifica e spesso hanno come obiettivo specifici bisogni professionali ed educativi, mentre i secondi fanno maggiormente parte della vita di classe e mirano a coinvolgere attivamente gli studenti e ad osservarne i comportamenti.

Tali attività permettono, inoltre, di perseguire anche la competenza me-

tacomunicativa e proporre task per riflettere sul percorso e le strategie d'acquisizione.

In un approccio di tipo comunicativo il compito deve essere pensato per raggiungere l'efficacia nello scambio di messaggi, con attività che richiedano negoziazione di significati e situazioni di problem solving.

L'attenzione deve essere, perciò, concentrata sul significato e sul modo in cui esso viene compreso e gestito. Chiaramente, nella pianificazione dei compiti, l'insegnante dovrà pensare a strutturarli e proporli con gradualità, seguendo il livello degli studenti ed evitando così di presentare richieste non fattibili (quindi prive di comprensione) e demotivanti.

I compiti possono essere semplici o complessi sia dal punto di vista linguistico che cognitivo, ma devono avere tutti come fine l'uso delle attività linguistiche, anche integrate.

Nello stabilire la gradualità del compito (Robinson 2001) si rivela vantaggioso stabilire in precedenza su quali abilità focalizzare la valutazione.

La valutazione di un compito è, difatti, piuttosto delicata in quanto in contesto di apprendimento e insegnamento linguistico è necessario distinguere tra le prestazioni legate al compito e quelle riguardanti il risultato linguistico: nei livelli più bassi, ad esempio, si presterà maggiore attenzione all'efficacia comunicativa, passando, con l'aumentare delle competenze nello studente, a considerare più elementi, come la forma, la correttezza e la scioltezza.

È importante, perciò, considerare il compito in base ai progressi degli studenti nell'acquisizione degli obiettivi linguistici.

Nella realizzazione di un compito è basilare, inoltre, pensare alle competenze che richiederà di utilizzare e sviluppare; questo per proporre attività di preparazione che attivino le conoscenze già acquisite e che permettano un collegamento di schemi che aiuteranno l'apprendente nell'esecuzione della prova richiesta; il carico iniziale per il nuovo compito sarà così ridimensionato, il discente sarà già pronto ad utilizzare le competenze richieste e potrà concentrare la sua attenzione sui nuovi elementi presenti.

Un'altra consapevolezza che deve avere l'insegnante nei confronti del compito è quella di poter gestire l'individualità attraverso la pianificazione della complessità del compito. Attraverso le richieste avanzate, l'insegnante può, difatti, andare incontro alle diverse caratteristiche degli apprendenti; con lo stesso testo proposto a tutta la classe, ad esempio, può proporre attività che richiedano un ritorno di informazioni diverso (sia qualitativo che quantitativo), seguendo in questo modo i diversi livelli degli studenti.

Nella valutazione, poi, si dovrà tener conto delle competenze attivate a livelli diversi e delineare dei criteri in grado di distinguere le competenze fissate come obiettivi.

Per riuscire a cogliere le difficoltà di un compito, operazione non facile

in quanto dipendente da individuo a individuo, il *Quadro comune europeo di riferimento* consiglia di considerare come varianti:

- a. le caratteristiche e le competenze degli apprendenti (compresi i suoi scopi e il suo stile di apprendimento);
- b. le condizioni e i vincoli che possono influenzare la prestazione.

Le prime riguardano: fattori cognitivi, affettivi e linguistici; mentre condizioni e vincoli si riferiscono a: supporti, tempo, scopi, prevedibilità, condizioni dei materiali, partecipanti, caratteristiche della prova e risposta richiesta.

1.4.2 Programmare e valutare per l'autonomia: il goal setting

Indirizzare i discenti verso l'autonomia è un obiettivo essenziale all'interno di un progetto formativo che miri ad un'acquisizione linguistica efficace legata allo sviluppo dello studente come persona.

Lo studente di lingue segue, difatti, un percorso che lo conduce a padroneggiare abilità linguistiche che dovrà essere in grado di utilizzare nella vita reale e che potrà praticare e potenziare attraverso gli input che il suo ambiente personale gli fornirà. Compito dell'insegnante è quello di portare lo studente, fin dalla giovane età, ad individuare e/o ricercare tali input e a saperli sfruttare al fine di migliorare le proprie conoscenze.

Un'acquisizione caratterizzata da questa finalità pone validamente lo studente al centro del processo di insegnamento fornendogli gli strumenti necessari per proseguire il suo percorso formativo con la disciplina al di fuori della scuola e oltre i compiti assegnati dall'insegnante.

Lo studente autonomo sa prendere decisioni ed è consapevole e responsabile del proprio apprendimento, è capace di valutare cosa, quanto e come imparare verificando i risultati. È evidente come abilità di questo tipo siano basilari in un percorso linguistico in cui il discente necessita di imparare, al di là delle ore di lezione, tante più cose quanto desidera aumentare il suo livello di competenza comunicativa.

Il goal setting, vale a dire lo stabilire da parte degli studenti di alcuni degli obiettivi comunicativi, si rivela una metodologia utile ad accompagnare il discente in questo percorso verso l'autonomia.

Come affermato da Cameron (2001, p. 237) «being able to set realistic and useful goals for one's own language learning is one of the skills of autonomous learners».

Naturalmente il docente deve accompagnare in questo percorso lo studente il quale, inizialmente, non possiede le competenze per decidere da solo obiettivi e tempi.

Come sostenuto da Holec (1981, p. 3), difatti, «the ability to take charge

of one's own learning» non è una componente innata nello studente, ma necessita di essere acquisita e praticata.

Secondo lo studioso si possono identificare cinque fasi fondamentali in un processo di autoapprendimento:

- a. fissare gli obiettivi;
- b. definire i contenuti e la loro progressione;
- c. selezionare i metodi e le tecniche da usare;
- d. monitorare le procedure d'acquisizione;
- e. valutare cosa è stato acquisito.

Al fine di aiutare lo studente a sviluppare le abilità necessarie per perseguire tali fasi è utile che l'insegnante sia a conoscenza delle diverse strategie di apprendimento utilizzate dagli studenti, non solo quelle di tipo cognitivo, ma anche quelle di tipo metacognitivo, in particolare:

- a. *directed attention* (quando si decide di concentrarsi su alcuni aspetti generali del compito);
- b. *selective attention* (il prestare attenzione ad un aspetto specifico del compito);
- c. *self-monitoring*;
- d. *self-reinforcement* (Cook 1993).

Tali strategie vengono utilizzate dai discenti esperti nell'acquisire nuova conoscenza e lo studente autonomo è in grado di utilizzarle con sicurezza e velocità.

Come riassunto da Little (2008, p. 1),

autonomous learners understand the purpose of their learning programme, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness.

La decisione degli obiettivi da raggiungere riveste, quindi, un ruolo centrale nell'apprendimento autonomo, il quale si rivela valido su più aspetti:

- a. maggiori risultati, in quanto gli studenti sono maggiormente coinvolti (e quindi più efficienti) in un apprendimento più personale e focalizzato su di sé;
- b. maggiore motivazione, vista la soddisfazione del piacere di apprendere (Balboni 2006; Caon 2006).

Inoltre, come accennato inizialmente, nell'acquisizione linguistica è necessaria una pratica costante, che può essere perseguita solo da chi possiede

un alto grado di autonomia.

Per queste ragioni l'obiettivo dell'autonomia necessita di una visione dell'apprendente decisamente più ampia rispetto a quella tradizionale, che tenga conto di tutte le dimensioni dell'apprendimento linguistico: cognitive, metacognitive, affettive e sociali.

Il goal setting prevede il coinvolgimento di tutte le dimensioni citate in quanto gli obiettivi vengono stabiliti sulla base delle preferenze e/o delle necessità degli studenti con lo scopo di interagire e/o collaborare e il loro raggiungimento implica l'utilizzo di determinate strategie di apprendimento che vengono costantemente valutate.

Tutto ciò richiede, naturalmente, un percorso progressivo in cui gli studenti sono resi autonomi a piccoli gradi. Diventa necessario, perciò, proporre il goal setting in modo graduale, adattando le proposte a seconda dell'età e del livello dei discenti.

Si consiglia di iniziare facendo scegliere agli studenti alcuni obiettivi da una serie di proposte da perseguire in un periodo di tempo breve (magari una settimana) e poi procedere con la scelta di obiettivi (sempre da una serie data) da raggiungere in un periodo maggiore di tempo.

Successivamente si potranno far individuare autonomamente alcuni obiettivi da conseguire prima in breve e poi in lungo tempo.

La scelta degli obiettivi può ricadere su abilità da potenziare o al momento preferite dagli studenti.

È palese come il ruolo del docente si riveli fondamentale nel pianificare il goal setting all'interno dell'attività didattica; egli è chiamato a scegliere i momenti adatti in cui proporlo e a selezionare obiettivi iniziali adatti agli studenti.

La fase di primo contatto con la nuova metodologia necessita, difatti, di essere attentamente progettata sia per far comprendere l'attività sia per motivare al suo svolgimento. Gli obiettivi proposti dovranno, perciò, essere facilmente raggiungibili affinché lo studente ottenga inizialmente quel successo che gli permetterà di riproporsi privo di ansia verso la metodologia.

Little (1991, p. 4) definisce l'autonomia come

a capacity for detachment, critical reflection, decision-making and independent action. It presupposes, but also entails that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning.

Una volta accertata la comprensione del compito e l'assenza di ostacoli di tipo affettivo, l'insegnante potrà procedere con le proposte legate alle varie fasi del goal setting supportando lo studente nello stabilire obiettivi che siano ben calibrati tra una troppa semplicità, che sfocerebbe in noia e demotivazione, ed eccessiva difficoltà che condurrebbe ad una frustrazione di cui risentirebbe inevitabilmente tutta la classe.

Biggs e Moore (1993) a tal proposito sottolineano come gli obiettivi debbano sempre essere chiaramente definiti, complessi, ma raggiungibili,

accettati dagli studenti e accompagnati da un feedback sia dell'insegnante che dello studente. Rivers (2012) suggerisce, poi, che gli obiettivi siano SMART, vale a dire: *specific, measurable, achievable, realistic, timely*. Egli, inoltre, consiglia di:

- a. creare obiettivi in base alle abilità degli studenti;
- b. far identificare agli studenti le strategie da utilizzare per raggiungere gli obiettivi;
- c. pensare ad obiettivi dinamici, che possano essere modificati in base al progresso dei discenti, non dimenticando di monitorare e ridefinire i risultati frequentemente.

L'autovalutazione, in particolare, si rivela fondamentale per la riuscita della metodologia in quanto rende lo studente consapevole dei progressi ottenuti e/o delle eventuali difficoltà; il docente deve seguire costantemente il discente in questa fase incentivando la discussione per l'analisi delle motivazioni del mancato raggiungimento degli obiettivi e consigliando delle attività in caso di difficoltà.

L'autovalutazione (cfr. 4.2.8) è un processo sempre efficace nell'apprendimento linguistico (Dickinson 1987; Gardner 2000; Cameron 2001) e affiancarla al goal setting diventa basilare per completare un percorso caratterizzato dalla scelta di risultati raggiungibili e dalla loro verifica.

Decisamente utile si rivela, come accennato, accompagnare il percorso del goal setting con la scoperta degli stili e delle strategie di apprendimento dello studente in modo che egli possa raggiungere in maniera più efficace gli obiettivi scelti (Gardner 1983; Torresan 2007, 2008). Essere, inoltre, consapevole delle modalità più veloci e valide per giungere all'acquisizione è un obiettivo fondamentale per lo studente autonomo e unire tale presa di coscienza al goal setting risulta indubbiamente vantaggioso.

Come affermato da Graham (1997), difatti, la motivazione dello studente dipende in ampia misura dalla sensazione che le attività di classe corrispondano sia ai suoi bisogni che alle sue modalità di acquisizione. Egli aggiunge, poi, che il metodo di insegnamento preferito dagli studenti dovrebbe sempre essere considerato come una parte fondamentale di ogni attività di goal setting.

Si propongono di seguito due esempi di pianificazione iniziale del goal setting; il primo riguarda i bambini, mentre il secondo è pensato per ragazzi. Tale esemplificazione, di carattere generale, ha lo scopo di indicare ai docenti alcuni semplici passi per dare avvio alla metodologia, la quale andrà poi sviluppata in base alle esigenze di classe.

Primo esempio:

I settimana: scegliere fra tre liste di cinque parole quale lista imparare;

II settimana: scegliere fra tre filastrocche quale memorizzare;

III settimana: scegliere fra tre storie quale ascoltare e rappresentare con un disegno;

IV settimana: scegliere fra una lista di parole, una filastrocca e una storia (con disegno).

L'insegnante potrà, poi, proseguire proponendo altri obiettivi con tempi un po' più lunghi e con alunni un po' più grandi potrà far individuare autonomamente alcuni obiettivi.

Secondo esempio:

I settimana: scegliere tra quattro letture (con domande di comprensione);

II settimana: scegliere tra quattro tracce per una composizione scritta;

III settimana: scegliere tra quattro canzoni da tradurre;

IV settimana: scegliere tra lettura, composizione, canzone da tradurre.

Successivamente il docente potrà proporre degli obiettivi da raggiungere con tempi più lunghi, magari di tre o quattro settimane. È importante proporre attività motivanti (ad esempio: preparare un'intervista, organizzare una visita al museo, guardare alcuni telefilm ecc.) in modo da stimolare lo studente al lavoro autonomo.

Dopo questa fase si potranno far individuare gli obiettivi agli studenti.

Introdurre il goal setting nella didattica di classe è vantaggioso per tutti gli attori del processo di insegnamento/apprendimento in quanto si rivela efficace per il rendimento, la motivazione e l'autonomia.

Come è noto (Balboni 2006; Caon 2006) la motivazione è un elemento fondamentale per l'apprendente di lingue e, come affermato da Bandura (1997) l'autosoddisfazione che si manifesta quando gli obiettivi sono raggiunti indica che gli obiettivi sono importanti per la motivazione.

Il docente dovrà guidare lo studente nella consapevolezza del raggiungimento degli obiettivi, valutandoli di volta in volta e, come già detto, facendoli valutare dallo studente stesso.

1.5 Il Quadro comune europeo di riferimento

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* nasce come prodotto di un progetto a lungo termine (1989-1996) denominato *Modern Languages Project Language Learning for European Citizenship*; all'interno di questo progetto si è tenuto, infatti, per volontà del Governo Federale Svizzero, un simposio in-

ternazionale nel 1991 dal titolo *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, nel quale si decise di sviluppare un documento che rappresentasse un quadro comune di riferimento per coordinare gli attori del processo educativo, promuovere la cooperazione tra le istituzioni educative europee e fornire una base comune per il riconoscimento delle competenze linguistiche.

Una prima versione del *Quadro comune europeo di riferimento* fu resa disponibile dal Consiglio d'Europa nel 1996, a cui è seguita la versione definitiva nel 2001.

Lo scopo di questo documento è di fornire delle indicazioni, condivise a livello europeo, relative all'elaborazione di programmi, materiali, esami e tutto ciò che è legato all'insegnamento delle lingue.

Esso vuole descrivere che cosa è in grado di fare un apprendente in una lingua straniera, quali sono le abilità che deve raggiungere per riuscire a comunicare in maniera efficace.

Il *Quadro*, infatti, delinea quali comportamenti linguistici deve padroneggiare un parlante di una lingua straniera per affrontare situazioni comunicative quotidiane.

Tali indicazioni si rivelano estremamente utili per il docente di lingue il quale non può esimersi dal conoscere il *Quadro*.

L'intero impianto del documento è basato sulla comunicazione e sulla suddivisione delle componenti della competenza comunicativa, le quali vengono suddivise in: linguistica, sociolinguistica, pragmatica.

Ciascuna di queste componenti include conoscenze e abilità specifiche; la competenza linguistica include: lessico, fonologia, sintassi; la competenza sociolinguistica riguarda i fattori socioculturali dell'uso della lingua; la competenza pragmatica si riferisce all'uso appropriato delle funzioni e degli atti linguistici all'interno dello scambio comunicativo.

Tali competenze e abilità non sono intese come patrimonio di conoscenza statico del parlante, ma come procedimenti cognitivi che vengono organizzati e processati per realizzare attività linguistiche (ricezione, produzione, interazione, mediazione).

Il *Quadro* specifica, inoltre, come queste attività linguistiche siano contestualizzate in più settori (domini), che costituiscono la situazione in cui avviene la comunicazione. I domini indicati nel documento si dividono in: pubblico, personale, educativo, professionale.

Come si può dedurre, l'approccio di fondo del *Quadro* comune europeo di riferimento si basa su una visione autentica della lingua, considerata veicolo di scambio sociale, da realizzare attraverso l'attuazione di diverse competenze, in differenti contesti comunicativi.

Al fine di facilitare l'interpretazione della competenza comunicativa e la sua suddivisione in stadi di apprendimento, il *Quadro* propone dei *livelli comuni di riferimento*, che perseguono lo scopo di fornire delle descrizioni standard che fungano da guida, oltre per la programmazione linguistica,

anche per i diversi sistemi di valutazione e certificazione linguistica. Il quadro proposto si divide in sei livelli:

- a. livello di contatto (Breakthrough - A1);
- b. livello di sopravvivenza (Waystage - A2);
- c. livello soglia (Threshold - B1);
- d. livello progresso (Vantage - B2);
- e. livello dell'efficacia (Proficiency - C1);
- f. livello della padronanza (Mastery - C2).

Per spiegare i livelli sono stati elaborati dei descrittori riferiti a: attività comunicative, strategie, competenze comunicative.

Livelli e descrittori sono presentati attraverso delle griglie che vanno dalla scala globale (vedi tabella 1), che rappresenta i livelli comuni di riferimento, la griglia di autovalutazione (rivolta all'apprendente e divisa, oltre che per i livelli, per attività linguistiche) e la tavola con gli aspetti qualitativi della lingua (estensione, correttezza, fluenza, interazione, coerenza), a scale più specifiche, divise per numerose attività linguistiche.

C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi compressi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali, sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di sapere controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprime un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.

Valutare le lingue a scuola

B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse, è in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Tabella 1. Scala globale, *Quadro comune europeo di riferimento*.

Come si può notare dalla scala globale proposta, i descrittori riferiti ad ogni livello sono elaborati con un linguaggio chiaro, orientato alla positività, che mira a descrivere che cosa è **in grado di fare** un parlante ad ogni livello proposto.

Nonostante la struttura verticale dei livelli delineati, il *Quadro* specifica, soprattutto nel campo della valutazione curricolare, la necessità di considerare un approccio multidimensionale che tenga conto dei diversi tempi e dei diversi gradi di raggiungimento delle competenze plurilingue e pluriculturali dell'apprendente.

Una volta entrati in contatto con il *Quadro* e aver riflettuto sulle numerose informazioni e indicazioni in esso contenute, ci si rende conto, in particolar modo nel campo della valutazione, della necessità di approfondire ed ampliare alcuni punti in funzione del contesto in cui ci si trova ad operare (Morrow 2004; Weir 2005; Grego Bolli 2006). Il docente, per cui, può usufruire a seconda del proprio campo di interesse delle integrazioni e degli studi che sono seguiti alla pubblicazione del documento (molti dei quali reperibili proprio nel portale del Consiglio d'Europa).

1.6 Valutare i bambini

Essendo il volume dedicato alle lingue nella scuola, approfondiamo di seguito alcuni concetti legati ai bambini che non possiamo includere in un discorso generale rivolto a tutti gli studenti.

I giovani apprendenti di lingua necessitano di un percorso di insegnamento focalizzato sul contatto con la nuova lingua e cultura, che stimoli la loro curiosità e la loro motivazione portandoli a raggiungere elementari obiettivi comunicativi.

Le metodologie utilizzate dovranno, perciò, perseguire tali obiettivi attraverso approcci familiari e naturali per il bambino; le stesse metodologie dovranno essere, poi, impiegate anche durante la valutazione onde rendere questa fase la più naturale possibile all'interno della didattica, senza trasmettere ansia e timore verso una disciplina che nei bambini è altamente interessante. I bambini, difatti, manifestano molta curiosità di scoprire e capire il mondo e questo atteggiamento si riflette nel loro entusiasmo nel conoscere una lingua straniera. Purtroppo troppo presto tale interesse si spegne e lascia il posto a sensazioni di timore, obbligo e noia. La scuola deve, perciò, partire da questo entusiasmo e saperlo sfruttare, le grandi potenzialità che i bambini hanno saranno i primi mezzi per raggiungere risultati ottimali.

La valutazione di giovani apprendenti dovrà, quindi, rispecchiare le attività motivanti svolte in classe, mirando a rendere consapevole l'alunno delle proprie capacità (e non solamente di cosa non è in grado di fare).

La condivisione degli obiettivi e dei risultati della valutazione si rivelano, perciò, fondamentali; l'insegnante deve spiegare ai bambini le finalità della valutazione, coinvolgendoli in un processo che diventerà per loro familiare. Spesso si tende a pensare che la giovane età dei discenti non permetta un loro coinvolgimento in alcune decisioni di classe, ma così facendo si sottovalutano le capacità dei bambini, i quali, se stimolati adeguatamente dimostrano, invece, notevoli abilità. Ecco che condividere le finalità della valutazione diventa importante; il bambino, così, non penserà di essere continuamente osservato e valutato perché l'insegnante deve assegnarli un voto, ma gradirà dimostrare ciò che è in grado di fare per far capire all'insegnante se è pronto ad imparare cose nuove.

In base a quanto detto, ciò che dobbiamo principalmente valutare nei bambini che imparano una lingua, riguarda:

- a. la motivazione nei confronti della lingua;
- b. la curiosità e l'attitudine verso nuovi bisogni linguistici;
- c. le abilità comunicative legate agli obiettivi della programmazione.

È chiaro che, per valutare quanto elencato sopra, le modalità di misurazione utilizzate usualmente per apprendenti adulti (caratterizzate princi-

palmente da attività individuali, oggettive e sommative) non sono adatte considerati l'età, lo sviluppo cognitivo dei bambini e gli obiettivi per loro prefissati.

Per i giovani apprendenti è necessaria, perciò, una valutazione in itinere, che misuri costantemente i loro progressi, unitamente alla qualità del processo d'apprendimento.

Con i bambini, specialmente con i più piccoli, non ha senso una valutazione di tipo sommativo, in quanto c'è la necessità di raccogliere dati costanti che ci informino sull'efficacia del nostro accompagnare lo studente alla scoperta della lingua.

Naturalmente la tipologia di valutazione che meglio si presta a questo approccio naturale è l'osservazione (cfr. 3.4.2) che permette di cogliere progressi e difficoltà del bambino mentre è impegnato a lavorare con la lingua, senza interromperlo o sottoporlo a una valutazione solamente formale.

Le attività adatte all'osservazione dovranno riguardare, come già accennato, compiti comunicativi (a cui i bambini sono abituati) incentrati sull'interazione sociale; lo scambio con l'altro è, difatti, il principale strumento attraverso il quale il bambino costruisce la sua conoscenza e se l'apprendimento è effettivamente centralizzato sul discente, allora tale approccio dovrà essere seguito anche nella valutazione. Ciò è riconducibile anche a quanto sostenuto da Vjgotskij (1962), vale a dire che non può esserci una vera valutazione delle abilità del bambino se misuriamo cosa sa fare da solo e senza aiuto, ciò non rispecchia come impara e, quindi, non rispetta un approccio naturale. Solo con una valutazione che tenga conto di un supporto collaborativo si potrà predire cosa il giovane studente sarà in grado di fare con la lingua. Ecco perché l'immagine di un bambino seduto da solo a svolgere un test non è rappresentativa di una valutazione efficace.

Ricordiamo, poi, che con i bambini più piccoli gli obiettivi comunicativi riguardano principalmente le abilità orali, considerato che quest'ultime rispecchiano le loro attitudini e curiosità verso la nuova lingua, assieme alle loro capacità cognitive. Tali obiettivi dovranno, naturalmente, essere valutati nel contesto in cui sono stati appresi; gli studenti, difatti, sanno spesso utilizzare vocaboli e/o strutture nel contesto noto e non nel nuovo. È necessario, perciò, valutare nel noto per poi fare il passaggio di presentazione/utilizzo/verifica nel nuovo (che diventa noto).

1.7 La valutazione nel CLIL

Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è una metodologia che prevede l'insegnamento di una disciplina in una lingua straniera; di fatto per gli studenti stranieri inseriti nella scuola tutte le discipline presentate diventano CLIL ed è quindi necessaria un'attenzione particolare. Considerata questa doppia natura della metodologia, tratteremo di seguito

gli aspetti che accomunano la valutazione nel CLIL per una L2 e una LS.

Progettare una parte del curriculum attraverso il CLIL implica la pianificazione di una valutazione che sia adatta ad indagare e a dare il giusto peso a tutte le abilità che essa richiede. Ciò pone da subito al docente la scelta di come considerare il contenuto e la lingua.

Nella valutazione CLIL si rivela fondamentale elaborare degli strumenti che siano efficaci nel misurare il contenuto attraverso la lingua, vale a dire delle prove adeguate al livello linguistico dei discenti e delle griglie che permettano al docente di identificare e separare le parti linguistiche e di contenuto.

Una griglia ben definita, difatti, ha il vantaggio di chiarire al docente quali sono le difficoltà del discente permettendogli di intervenire e/o dare indicazioni di conseguenza.

In questo modo gli obiettivi raggiunti sono chiari e la valutazione, anche globale, che ne deriva più trasparente.

È sempre importante verificare sia la lingua che il contenuto in quanto lo studente deve lavorare anche sulla lingua per migliorare i risultati legati al contenuto. Come affermato da Coonan (2002), difatti, «CLIL è un acronimo che evidenzia la necessità che la lingua straniera e il contenuto debbano sostituire un apprendimento integrato».

Utilizzare strumenti adatti a questo scopo diventa, pertanto, basilare.

In sede di valutazione si deciderà poi quale peso attribuire ad entrambi a seconda degli obiettivi prefissati e, inoltre, se mantenere il giudizio/punteggio unito in base al lavoro svolto in classe (ad esempio se il progetto è stato condotto da un unico insegnante o dalla collaborazione del docente di lingua e di disciplina). È consigliabile, in ogni caso, verificare entrambe le competenze (linguistica e disciplinare) attraverso la stessa prova, considerato che il CLIL prevede di lavorare simultaneamente su lingua e contenuto in maniera, appunto, integrata.

Riportiamo di seguito alcuni strumenti utili per l'insegnante come modelli di valutazione.

Il primo modello è la griglia di Short (1993) che è stata utilizzata spesso in passato e che unisce i diversi aspetti della lezione CLIL:

	0 Carente	1 Sufficiente	2 Buono	3 Ottimo
Problem solving				
Conoscenza dei contenuti				
Elaborazione dei concetti				
Lingua				

Valutare le lingue a scuola

Capacità di comunicazione				
Comportamento individuale				
Comportamento in gruppo				
Atteggiamento				

Le due griglie seguenti (Barbero 2012) riguardano la prima il contenuto e la seconda la lingua e possono essere utilizzate per la stessa prova:

Score		3	2	1
Topic _____ _____ _____	Concepts classification	Identifies concepts, classifies them and formulates verifiable hypotheses on process / problem solving	Identifies concepts, classifies them and formulates hypotheses on process / problem solving	Identifies concepts, classifies them and formulates hypotheses on incorrect process / problem solving
	Principles sequences	Performs the procedures, collects and organizes data, makes appropriate conclusions	Performs the procedures, collects and organizes data, makes approximate conclusions	Performs the procedures, collects and organizes data, makes wrong conclusions
	Evaluation creativity	Evaluates the results obtained, compares them with the hypothesis formulated, and confirms the results	The results coincide only partly with the concepts and assumptions made	The conclusions have no relationship with the concepts and assumptions made

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Accuracy	Consistent grammatical control and appropriate use of vocabulary	Good grammatical control and generally appropriate use of vocabulary	A few mistakes in grammar and vocabulary use do not lead to misunderstanding	Systematically makes mistakes in grammar and vocabulary use but the message is generally clear	The systematic grammar mistakes and the narrow range of vocabulary makes the message meaningless
Fluency and interaction	Can express him/herself with a natural flow and interact with ease	Can express him/herself and interact with a good degree of fluency	Can express him/herself and interact with a reasonable degree of fluency	Can manage the discourse and the interaction with effort and must be helped	The communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair

La griglia successiva (Barkovska 2012), invece, è stata sperimentata per la performance orale in un progetto CLIL con studenti di scuola secondaria di secondo grado:

Criteria	Content	Language	Points
Excellent	Student shows a complete and thorough knowledge of the subject. Explanations are well structured. Examples are provided. Able to answer teacher's/examiner's questions.	Uses appropriate vocabulary. Grammar structures are correct or mostly correct (1-2 inaccuracies). Answers to questions relevant to the subject and are expanded. Fluent speech.	13-15

Valutare le lingue a scuola

Good	Most information and facts are correct. Some facts may be omitted. Basic concepts used appropriately. Explanations are logically sequenced. Unable to answer 1-2 questions.	Basic topical vocabulary is used. Good grammar command in terms of structure although some inaccuracies may be present (3-5). Speech mostly fluent, may pause to look for answer or vocabulary item.	10-12
Satisfactory	Some information and facts are given. Knows the main concepts. The speech lacks logical structure. Partly unable to give answers	Some basic vocabulary is used. Inaccuracies in grammar (6-9). Lacks fluency, speech is stumbling. Does not understand some questions.	5-9
Unsatisfactory	Cannot provide relevant information. Unable to answer questions. Or: not enough to evaluate.	Inappropriate use of basic topical vocabulary or lack of it. Many mistakes (10 and more). Serious problems in interaction.	0-4

Proponiamo a questo punto (con lo scopo di fornire un esempio di carattere generale adattabile dal docente ai diversi contesti) due griglie (una per la produzione scritta e una per la produzione orale) pensate per studenti di scuola secondaria con un livello intermedio di lingua, le quali uniscono l'osservazione della lingua e del contenuto (da effettuare con la stessa prova), ma danno la possibilità di due punteggi separati.

Per la produzione scritta:

Lingua

Criteri	Punteggi	Peso della valutazione	Punteggio ottenuto
Lessico	1 2 3 4 5	30% (punteggio x 6)	
Morfosintassi	1 2 3 4 5	10% (punteggio x 2)	
Punteggiatura	1 2 3 4 5	10% (punteggio x 2)	
Efficacia comunicativa	1 2 3 4 5	40% (punteggio x 8)	
Struttura	1 2 3 4 5	10% (punteggio x 2)	

Totale:

Contenuto

A – Nodi concettuali fondamentali	Presente/ Non presente
B – Concetti approfonditi	Presente/ Non presente
C – Capacità di applicazione	Presente/ Non presente
D – Capacità di ricontestualizzazione	Presente/ Non presente

Espressione dei risultati:

Lingua	Ottimo: 91 – 100
	Molto buono: 81 – 90
	Buono: 71 – 80
	Sufficiente: 61 – 70
	Quasi sufficiente: 51 – 60
	Non sufficiente: 0 – 50
Contenuto	Ottimo: A+B+C+D
	Molto buono: A+C+D
	Buono: A+B
	Sufficiente: A

Valutare le lingue a scuola

Per la produzione orale:

Lingua

Criteria	Punteggi	Peso della valutazione	Punteggio ottenuto
Lessico	1 2 3 4 5	30% (punteggio x 6)	
Morfosintassi	1 2 3 4 5	10% (punteggio x 2)	
Pronuncia	1 2 3 4 5	10% (punteggio x 2)	
Efficacia comunicativa	1 2 3 4 5	40% (punteggio x 8)	
Fluency	1 2 3 4 5	10% (punteggio x 2)	

Totale:

Contenuto

A – Nodi concettuali fondamentali	Presente/ Non presente
B – Concetti approfonditi	Presente/ Non presente
C – Capacità di applicazione	Presente/ Non presente
D – Capacità di ricontestualizzazione	Presente/ Non presente

Espressione dei risultati:

Lingua	Ottimo: 91 – 100
	Molto buono: 81 – 90
	Buono: 71 – 80
	Sufficiente: 61 – 70
	Quasi sufficiente: 51 – 60
	Non sufficiente: 0 – 50
Contenuto	Ottimo: A+B+C+D
	Molto buono: A+C+D
	Buono: A+B
	Sufficiente: A

Le prove, naturalmente, dovranno essere coerenti con il lavoro svolto in classe, verificando gli obiettivi programmati e svolti, riflettendo le attività proposte durante le lezioni e utilizzando elementi adatti a misurare il contenuto e la lingua.

È importante, inoltre, che le consegne dei compiti assegnati durante la verifica siano molto chiare e che, in base al livello linguistico degli studenti, sia eventualmente previsto di lasciare più tempo per lo svolgimento.

Essendo, poi, il CLIL caratterizzato dalla esecuzione di task in gruppo cooperativo, fondamentale diventa l'utilizzo frequente dell'osservazione, con cui, oltre ai contenuti si ha la possibilità di osservare il comportamento degli studenti (gestione del gruppo, strategie e tempi di esecuzione del compito, risorse impiegate ecc.) e l'efficacia dell'organizzazione della lezione.

Di seguito un esempio (proposto sempre come modello generale adattabile dall'insegnante) di scheda di osservazione del comportamento dello studente nel gruppo:

Nel gruppo:	Nome	Nome	Nome	...
rispetta il suo ruolo				
esprime opinioni e proposte				
ascolta gli altri				
media le discussioni				
stimola il gruppo verso l'obiettivo				
gestisce positivamente i materiali				
usa adeguatamente le risorse				
chiede aiuto se necessario				
rispetta i tempi				

Infine, è importante ricordare che nella valutazione CLIL, come nella sua programmazione, è necessario un costante dialogo e confronto del team di insegnanti.

Alberta Novello

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Dalla teoria alla pratica

2 Caratteristiche della valutazione

Sommario 2.1 Verifica, valutazione e misurazione — 2.2 Valutazione formativa e sommativa — 2.2.1 Valutazione oggettiva e soggettiva — 2.2.2 Valutazione olistica e analitica — 2.2.3 Valutazione normativa e criteriale — 2.2.4 Valutazione in base a criteri di padronanza e di progressività — 2.2.5 Valutazione in base a scale a punteggio e liste di controllo — 2.3 Tipologie di test — 2.3.1 Test attitudinali — 2.3.2 Test diagnostici — 2.3.3 Test di progresso — 2.3.4 Test di profitto — 2.3.5 Test di padronanza/competenza — 2.3.6 Test a punti discreti e test integrati — 2.4 Validità e affidabilità — 2.5 Autenticità, equità e praticabilità

2.1 Verifica, valutazione e misurazione

Nel capitolo precedente la valutazione è stata definita come un processo globale, comprensivo di numerose fasi e con ricadute diversificate a seconda dello scopo per cui è perseguita. È emerso come la valutazione non debba essere un momento isolato privo di una solida progettazione e come l'insegnante sia tenuto ad essere informato sugli aspetti peculiari che la riguardano. A questo proposito trattiamo ora le caratteristiche fondamentali della valutazione linguistica, la loro conoscenza si rivela fondamentale per il docente che intende sfruttare al meglio le fasi di indagine in classe.

Descriviamo di seguito i termini maggiormente utilizzati quando si parla di valutazione, essi a volte sono adoperati come sinonimi, ma il loro significato è in realtà diverso.

Come descritto da Porcelli (1998) la valutazione è data dall'interpretazione dei risultati delle verifiche tenendo conto anche della storia personale dell'allievo e del contesto in cui vive.

Valutare significa, quindi, interpretare i dati raccolti attribuendogli un valore; significa saper cogliere gli elementi significativi tra le informazioni ottenute assegnandogli un valore qualitativo o quantitativo.

Essendo la valutazione un processo, nel momento in cui si devono interpretare i dati diventa necessario considerare l'intero percorso dello studente, il suo livello di partenza, le sue capacità, le sue caratteristiche psicofisiche. La valutazione in ambito scolastico prevede, perciò, un'analisi interpretativa dei risultati ottenuti sulla base del progetto formativo del discente.

La verifica riguarda, invece, la fase precedente: comprende la comparazione dei dati raccolti con i criteri prefissati; nella fase di verifica si confrontano le informazioni ottenute con gli obiettivi previsti o con altri

aspetti del progetto didattico. La verifica fornisce informazioni sul grado di successo del processo di insegnamento/apprendimento (Martyniuk, Fleming, Noijons 2007) e, come affermato da Vertecchi (1988), essa ha il ruolo di rilevare elementi obiettivi, mentre con la valutazione viene attribuito a tali elementi un valore.

È chiaro come in un contesto formativo il concetto di verifica assuma un significato più ampio in quanto rapportato a tutto il processo didattico, il quale comprende il percorso sviluppato dall'allievo e quello attivato dall'insegnante.

La raccolta vera e propria dei dati attraverso prove o situazioni d'apprendimento valutabili rientra nella fase di misurazione, in cui si possono misurare (o descrivere) le performance. Corda Costa e Visalberghi (1996) definiscono la misurazione come il processo di legare concetti astratti con indicatori empirici.

Si evince, perciò, lo stretto legame tra verifica, valutazione e azione didattica; si tratta di un processo circolare: si verificano le competenze linguistiche per poterle classificare in una scala di valori, tale scala permette di comprendere se gli obiettivi proposti sono stati adeguatamente raggiunti e/o se aggiustare l'azione didattica; come definito da Dam e Legenhausen (2010) la valutazione implica una riflessione da parte del docente e degli apprendenti sull'esperienza di acquisizione linguistica, la quale porterà ad una maggiore consapevolezza nel processo di apprendimento/insegnamento e nelle scelte ad esso legate.

2.2 Valutazione formativa e sommativa

In qualità di valutatori che operano all'interno di un percorso verso il raggiungimento di obiettivi comunicativi, gli insegnanti devono cercare di identificare il processo per cui tali obiettivi sono stati raggiunti dai loro studenti. Il monitoraggio dei passi compiuti dagli apprendenti permette di comprendere l'evolversi del processo d'apprendimento e di comprendere là dove il metodo utilizzato non è risultato efficace, con la conseguente possibilità di compiere dei cambiamenti in itinere. Questo implica naturalmente l'utilizzo di osservazioni frequenti e precise dei comportamenti manifestati nell'ambiente classe; conoscere solamente se uno studente ha superato o meno una verifica non è certo di aiuto per comprendere quali strategie di insegnamento e apprendimento sono risultate efficaci. Solo un'analisi di ciò che è stato realmente vissuto in classe può fornire delle informazioni sui passaggi che hanno reso l'apprendimento valido. La pratica di somministrare verifiche solo alla fine dell'anno, del quadrimestre o di alcune unità nell'ambito educativo ha lo svantaggio di non riuscire a comprendere l'evolversi dell'apprendimento durante lo svolgersi del percorso formativo. Senza la raccolta di informazioni lungo il processo

d'insegnamento, l'insegnante non è in grado di spiegare i progressi degli studenti. È utile, quindi, attuare una distinzione tra le modalità di verifica e valutazione per quanto riguarda lo scopo e l'uso delle informazioni ricavate e, quindi, tra una valutazione di tipo formativo e una di tipo sommativo.

La valutazione formativa è un procedimento ripetuto con costante frequenza, il quale mira a fornire informazioni sui processi in corso nell'insegnamento e nell'apprendimento grazie al suo feedback immediato. Essa accompagna il procedere del percorso formativo, verificando con continuità il conseguimento da parte di ciascun allievo dei singoli obiettivi definiti dalla programmazione, permettendo di adattare la proposta didattica a seconda dei dati ottenuti. I risultati ottenuti in questo modo dovrebbero perciò influenzare sia l'insegnamento che l'apprendimento grazie al ritorno di informazioni tanto agli insegnanti quanto agli studenti (Gipps 1994).

La valutazione sommativa, invece, vuole verificare l'apprendimento alla fine di un determinato periodo (alcune unità, un quadrimestre, un anno) e ovviamente non fornisce alcun feedback necessario per il passo successivo relativo all'insegnamento; si tratta generalmente di una valutazione del profitto, più che della competenza, che racchiude in un voto il risultato ottenuto.

La valutazione formativa, diversamente, è strettamente legata all'attività didattica; 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. Ciò è assolutamente basilare nell'acquisizione linguistica in cui ogni obiettivo è legato al precedente ed è perciò necessario controllarne il raggiungimento da parte degli studenti.

Differentemente la valutazione sommativa ha lo scopo di effettuare un consuntivo dei risultati ottenuti e di stabilire il livello delle conoscenze finali degli allievi; essa mira principalmente ad effettuare un bilancio dell'attività svolta, sulla qualità dell'istruzione e sulla validità delle soluzioni didattiche proposte. Alcune attività di verifica possono fornire informazioni sia di tipo formativo che sommativo, ma è necessario esplicitare lo scopo primario dell'utilizzo dei dati ricavati in modo tale da utilizzare correttamente le informazioni ottenute. Una valutazione formativa dell'abilità di pronuncia, ad esempio, ha lo scopo di individuare le difficoltà degli studenti in modo da potergli fornire gli strumenti necessari per migliorare; diversamente, un test finale da cui si ottiene solamente un punteggio non può aiutare l'insegnante a prendere decisioni di questo tipo. Questo esempio suggerisce anche l'importanza della valutazione di tipo diagnostico: indagare sulle difficoltà degli studenti per poterli supportare con altre opportunità d'apprendimento.

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. Come già emerso, 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.

Come riassumono Teasdale e Leung (2000) permangono tre principali motivi che spingono alla valutazione nell'ambito educativo:

- a. la valutazione **formativa**, che permette di riconoscere i progressi dello studente e di pianificare attività successive appropriate;
- b. la valutazione **diagnostica**, attraverso la quale vengono identificate le difficoltà dell'allievo in modo che gli possa essere fornito il relativo supporto;
- c. la valutazione **sommativa**, per la registrazione delle competenze raggiunte alla fine del percorso.

Descriviamo di seguito, dopo aver preso in considerazione le tempistiche riguardanti la valutazione, alcune delle modalità ad essa legate.

2.2.1 Valutazione oggettiva e soggettiva

Nella valutazione di tipo oggettivo il livello di correttezza della performance dello studente è determinato da criteri (o punteggi) predefiniti e non richiede un giudizio interamente soggettivo da parte del correttore; al contrario nella valutazione di tipo soggettivo i criteri sono determinati e interpretati soggettivamente. La valutazione oggettiva, perciò, richiede una maggiore preparazione da parte del docente, il quale deve analizzare il compito assegnato e le abilità con esso richieste al fine di stabilire dei criteri adeguati. Questo tipo di valutazione si rivela, però, più adatta ad accompagnare un percorso formativo di acquisizione linguistica in cui il progredire del discente è strettamente legato alle attività proposte dal docente, anche sulla base di dati oggettivi provenienti dalle verifiche. Di contro, una valutazione di tipo soggettivo, basandosi sull'impressione (generalmente globale) che l'insegnante ha della performance, rischia di non focalizzarsi su aspetti rilevanti della competenza comunicativa e di fornire un giudizio che non tiene conto di elementi che invece possono essere considerati fondamentali.

2.2.2 Valutazione olistica e analitica

Nella valutazione di tipo olistico il valutatore è chiamato a dare (o ad individuare in una scala) un giudizio globale sulla performance dello studente, mentre nella valutazione analitica vengono individuati e separati i diversi aspetti legati alle principali abilità osservate (ed eventualmente ad ognuno di essi viene affiancato un punteggio). Entrambe le valutazioni sono indicate in contesto scolastico, la scelta dipende dalla familiarità dell'insegnante con queste tipologie di criteri e dal tipo di feedback richiesto (cfr. 3.2).

2.2.3 Valutazione normativa e criteriale

Quando verifichiamo i progressi degli studenti e rapportiamo la prestazione di un singolo allievo con quella degli altri, assegnando il punteggio sulla base della prestazione complessiva del gruppo, attuiamo una valutazione normativa; in questo modo abbiamo la possibilità di affermare che uno studente A ha imparato più di uno studente B, ma meno di uno studente C. Differentemente, quando compariamo la performance degli studenti, non con altri studenti, ma con una serie di criteri nati dall'osservazione delle performance stesse a vari livelli, con una serie, quindi, di descrittori che identificano l'apprendente all'interno di un determinato livello o capace di usufruire di determinate abilità, stiamo usufruendo di una valutazione criteriale.

Diversi sistemi di origine anglosassone utilizzano la valutazione normativa, se pensiamo però che il principio base della valutazione è quello di supportare l'apprendimento, una valutazione di tipo criteriale risulta sicuramente più adatta al contesto educativo da noi preso in considerazione.

La valutazione normativa può motivare alcuni studenti, ma sicuramente può ridurre l'autostima di molti altri. Inoltre fornire un feedback in termini di quanto si sta facendo rispetto a qualcun altro sicuramente non può essere di supporto per sapere come migliorare le proprie prestazioni.

L'utilizzo di descrittori può rivelarsi più utile in quanto ci aiuta a comprendere come lo studente sta procedendo, anche se spesso nella valutazione criteriale ci si riferisce solamente alle performance che ci si aspetta da un apprendente ad un determinato livello. È importante, quindi, che i descrittori utilizzati siano frutto di ricerca e realmente applicabili agli individui.

2.2.4 Valutazione in base a criteri di padronanza e di progressività

Adottando la valutazione in base a criteri di padronanza i risultati vengono suddivisi in base a chi ha raggiunto la soglia di sufficienza e chi, invece,

non l'ha raggiunta; viene, perciò, stabilito un livello di accettabilità relativo all'acquisizione della competenza senza tener conto della qualità (in positivo e in negativo) dei risultati.

Attraverso la valutazione in base a criteri di progressività, diversamente, si considerano più livelli relativi alla competenza e i dati ottenuti vengono interpretati sulla base di una scala progressiva di criteri.

Il primo tipo di valutazione non si rivela adatto ad un contesto di tipo formativo che necessita di un feedback puntuale e preciso (cfr. 3.2) ed è generalmente utilizzata in sede di valutazione finale o d'esame in cui è sufficiente informare il discente sull'eventuale raggiungimento del livello.

L'utilizzo di criteri di progressività permette, invece, di analizzare le prestazioni degli studenti in base a descrizioni specifiche relative ai livelli di performance.

2.2.5 Valutazione in base a scale a punteggio e liste di controllo

Con le scale a punteggio lo studente viene classificato in un livello o in una fascia in base al punteggio ottenuto, mentre con le liste di controllo si fa riferimento ad una serie di elementi rilevanti per il livello o l'argomento svolto. La prima valutazione, quindi, si esprime attraverso un numero e una corrispondente collocazione in una scala, la seconda, invece, fornisce una serie di informazioni riguardanti il raggiungimento o meno degli obiettivi indicati (ai quali può essere anche affiancata un'indicazione numerica relativa al grado di raggiungimento).

Nella valutazione formativa entrambe le modalità possono essere utilizzate, ancora di più se la collocazione con la scala a punteggio deriva da un calcolo basato su criteri.

La lista di controllo si rivela particolarmente utile in fase di autovalutazione e nelle osservazioni di giovani apprendenti di lingua.

2.3 Tipologie di test

Nella valutazione scolastica si usa spesso affiancare alle prove per la rilevazione in itinere delle tipologie di test con scopi specifici, che vanno dall'indagine di competenze in ingresso a un'analisi di problematiche particolari.

Vediamo di seguito alcuni tipi di test (Porcelli 1975; Lancia 1983; Bachman 1990; Shohamy 2002) al fine di orientare il docente nella scelta più appropriata ad una determinata situazione.

2.3.1 Test attitudinali

I test attitudinali mirano a fare delle previsioni sull'attitudine del discente ad acquisire una lingua straniera o seconda. Sono test con un costrutto teorico e perciò sollecitano abilità legate alle capacità di acquisizione e non all'uso della lingua; essi cercano di indagare le abilità cognitive che sottostanno all'abilità di imparare una lingua straniera in modo da poterne ipotizzare l'attitudine. I test attitudinali vengono solitamente proposti in fase iniziale di educazione/istruzione.

2.3.2 Test diagnostici

Il test diagnostico è utilizzato per verificare specifiche aree di competenza linguistica e analizzarne il livello e il grado di supporto necessario. Essi sono caratterizzati, generalmente, da un focus investigativo su problematiche specifiche; per tale ragione vengono somministrati durante il corso di studi.

2.3.3 Test di progresso

Questo tipo di test ha lo scopo di rivelare al docente come lo studente dovrebbe procedere relativamente alla programmazione, sulla base del livello raggiunto negli obiettivi proposti. I test di progresso indicano, perciò, cosa è stato acquisito e a quale livello e si basano sul programma e i materiali proposti.

2.3.4 Test di profitto

Differentemente dal precedente, il test di profitto non è legato alla programmazione svolta e ai materiali utilizzati, ma rispecchia un syllabo teorico che lo studente avrebbe dovuto raggiungere alla fine del corso.

2.3.5 Test di padronanza/competenza

I test di padronanza mirano a verificare cosa uno studente sa fare con la lingua; sono basati su una teoria (e quindi non sulla programmazione, anche teorica, di classe) e tentano di ipotizzare cosa lo studente è in grado di fare nella vita reale. Solitamente gli insegnanti sono maggiormente orientati ad una valutazione del profitto piuttosto che della competenza (che interessa, ad esempio, ad un valutatore esterno, come può essere

un dirigente scolastico o un datore di lavoro), ma se la valutazione è inserita in un approccio comunicativo (cfr. 3.3) che tiene conto dei bisogni dell'apprendente (cfr. cap. 1) allora le differenze tra i due tipi di valutazione dovrebbero essere minime. Una valutazione del profitto basata su una programmazione orientata all'azione comunicativa in contesti reali è simile, difatti, ad una valutazione del profitto costruita sull'esecuzione di compiti e funzioni linguistiche.

2.3.6 Test a punti discreti e test integrati

I test a punti discreti verificano separatamente i singoli elementi linguistici, basandosi sulla teoria che sostiene che la conoscenza di una lingua consista nella conoscenza dei suoi singoli elementi; i test integrati, invece, sono costituiti da prove che richiedono simultaneamente l'impiego di più abilità. Naturalmente questi ultimi sono maggiormente utilizzati in quanto più autentici, prevedendo un contesto e un impiego di abilità simile a quello della vita reale; essi, inoltre, mirano a testare gli aspetti comunicativi della lingua, cosa che non si rivela possibile con i test a punti discreti, i quali però, possono rivelarsi utili in fase diagnostica o di esercitazione.

2.4 Validità e affidabilità

Se consideriamo il risultato di un test come un indicatore del grado di competenza comunicativa del parlante, allora tale indicazione dovrà essere il più possibile valida e affidabile.

I concetti di validità e affidabilità, che generalmente troviamo legati al testing, rivestono una notevole importanza anche nella verifica svolta all'interno dell'ambito scolastico.

Con il termine validità si intende il grado in cui una prova verifica ciò che si prefigge di verificare e non altro.

Se una prova non misura l'abilità o la competenza che si propone di misurare allora non può essere considerata un valido indicatore di quella abilità o competenza (Bachman 1990).

Se vogliamo valutare la validità di una verifica dobbiamo mettere in relazione quello che vogliamo valutare con ciò che è in realtà verificato, vale a dire, il concetto di abilità o competenza con le performance fornite attraverso la verifica (Cameron 2001).

In questo modo nell'analisi dei risultati in un test sappiamo che questi ultimi non sono inficiati da fattori esterni: ad esempio, interpretare dei dati da un testo scritto in una prova pensata per l'ascolto può rivelarsi difficoltoso in quanto il livello di scrittura è influenzato sia dalla capacità

di scrittura che dalla comprensione orale, perciò la prova rischia di non poter essere considerata valida.

Diversi studiosi si sono occupati di validità (Cronbach 1970; Thorndike, Hagen 1977; Popham 1981; Anastasi 1988; Carrol, Hall 1985; Hughes 1989; Weir 1990; Messick 1980-1989; Cumming, Berwick 1996; Davies, Elder 2005; Xi 2008), definendola e suddividendola in più categorie. Gli elementi che sono stati individuati sono senz'altro interessanti, soprattutto per il loro intento di descrivere il concetto di validità nel modo più completo possibile, includendo tutte le sfaccettature e le implicazioni di questa modalità di interpretazione di un test.

Tra i vari aspetti legati al concetto di validità senza dubbio fondamentali si rivelano quelli relativi all'appropriatezza della prova, alla sua utilità e alle conseguenze sociali ad essa legate.

Essendo la validità riferita all'interpretazione e all'uso dei risultati, l'impatto che queste azioni hanno sullo studente non può non essere attentamente indagato.

Davies (1990) descrive la validità come l'insieme di cinque sottogruppi:

- a. *face validity*, che riguarda il giudizio che il test ottiene dagli attori coinvolti (studenti, famiglie ecc.);
- b. *content validity*, che implica invece un giudizio di tipo professionale (come può essere quello di un insegnante o di un esperto) sul contenuto del test, ovvero sul suo rispettare il sillabo di riferimento;
- c. *construct validity*, strettamente legata alla validità di contenuto, riguarda il rispetto delle teorie di riferimento sulla costruzione di test;
- d. *predictive validity*, ossia il grado di predittività di un test, vale a dire quanto i risultati di un test possono predire abilità future;
- e. *concurrent validity*, cioè, il mantenimento dello stesso grado di validità di un test nel confronto con una versione parallela.

Interessante anche il modello proposto da Weir (2005) in cui rientrano:

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

- d. validità di criterio: è un concetto legato al post test, cioè alla correlazione tra punteggio e criteri esterni; può riguardare:
 - la comparabilità con altri test,
 - l'equivalenza con diverse versioni dello stesso test,
 - la comparabilità con standard esterni;
- e. validità consequenziale: introdotta da Messick (1989), ha la finalità di assicurare che le conseguenze sociali dell'interpretazione di un test siano in accordo con lo scopo del test stesso e siano coerenti con altri valori sociali. Questo tipo di validità è legata all'effetto retroattivo che il test ha su insegnamento e apprendimento e all'impatto sulle istituzioni e sulla società.

I vari elementi sopra descritti vengono considerati come parte di un concetto unitario, in particolar modo c'è una stretta correlazione tra la validità di contenuto, cognitiva e di contesto, le quali spesso vengono indicate insieme come validità di costrutto.

L'affidabilità è, invece, un concetto più tecnico relativo alla misurazione (Bachman 1990; Davies 1990; Weigle 2002; Hamp-Lyons 2007; Muñoz 2009; Chapelle 2012). Essa indica la costanza dei risultati attraverso somministrazioni successive: ci si aspetta che una prova fornisca misure comparabili anche su soggetti diversi e in tempi diversi.

L'affidabilità, inoltre, prevede che una prova ottenga lo stesso risultato anche con valutatori diversi. Questa caratteristica è basilare in un test in quanto, come strumento che si propone di misurare la competenza linguistica, esso deve essere in grado di fornire misure costanti delle abilità verificate. Un test, perciò, è affidabile quando i suoi risultati sono comparabili con risultati ottenuti con altre somministrazioni e con altre correzioni.

Naturalmente sono diversi gli elementi che possono condizionare l'affidabilità, come le condizioni in cui avviene la verifica (Weir 1993) e gli errori nell'assegnazione dei punteggi: varianti difficili da controllare, soprattutto nella valutazione di apprendenti in ambito scolastico, ma con una buona pianificazione dell'attività di verifica si può cercare di ridurre l'influenza. Ciò 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.

Per avere dei risultati stabili è necessario cercare di ridurre gli errori di misurazione, i quali generalmente si distinguono in due tipi:

- a. errori sistematici, cioè errori che dipendono dal metodo;
- b. errori casuali, vale a dire quegli errori che dipendono da situazioni contingenti degli individui, quali ad esempio le disattenzioni nell'attribuzione del punteggio.

2.5 Autenticità, equità e praticabilità

Legata al concetto di retroattività, oltre a quello di validità, è l'importanza dell'autenticità del test. Più un test è autentico, difatti, maggiore sarà l'effetto positivo sull'apprendimento che precede la sua preparazione.

La ricerca dell'autenticità, ossia di compiti il più simile possibile a situazioni reali, nasce in seguito al principio generale delineatosi negli anni settanta, che sosteneva che una prova dovesse cercare di avanzare allo studente le stesse richieste che questi affronta nella vita quotidiana.

Tale concetto (di cui si sono occupati: Marrow 1979; Weir 1983, 1990, 1993, 2005; Alderson 2000; Hawkey 2004) si è rivelato particolarmente utile nello sviluppo di test ed è oggi considerato nelle due categorie:

- a. autenticità interazionale, che riguarda le attività cognitive utilizzate dal candidato nell'eseguire i compiti del test;
- b. autenticità situazionale, riguardante il contesto del compito (Bachman e Palmer 1996).

Quello che si auspica, perciò, è di utilizzare situazioni e compiti che siano rappresentativi della vita reale, una sorta di simulazione delle attività che lo studente si troverà a compiere.

Un altro concetto riguardante la valutazione e particolarmente importante in ambito scolastico è quello dell'equità, introdotto da Cameron (2001) e che differisce dalla definizione di equità legata al testing linguistico (McNamara, Roever 2006). 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 importante, quindi, che nel pianificare la verifica non siano presenti elementi che possano ridurre le possibilità dello studente di dimostrare le proprie abilità.

La praticabilità di un test, infine, si riferisce ad aspetti quali l'economia e la somministrazione.

Con economia s'intende sia economia di costi sia di procedure, quali tempi di preparazione, amministrazione e correzione.

La praticabilità riguarda, inoltre, la modalità di somministrazione della prova, come, ad esempio, la durata della prova, gli spazi fisici, il personale.

Lancia (1983) descrive la praticabilità come l'insieme delle possibilità che permettono di utilizzare il test.

Alberta Novello

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Dalla teoria alla pratica

3 Pianificare e realizzare la valutazione

Sommario 3.1 Progettare la valutazione: le fasi — 3.2 Lo scopo della valutazione formativa: il feedback — 3.3 L'oggetto della valutazione: la competenza comunicativa — 3.4 Le metodologie per la misurazione — 3.4.1 Le prove — 3.4.2 Scelta multipla — 3.4.3 Vero/falso — 3.4.4 Giusto/sbagliato/non detto — 3.4.5 Abbinamento — 3.4.6 Completamento — 3.4.7 Risposte brevi — 3.4.8 Transfer di informazioni — 3.4.9 Dettato — 3.4.10 Riordino — 3.4.11 Scrittura guidata — 3.4.12 Composizioni — 3.4.13 Riassunti - scrittura con input scritto — 3.4.14 Conversazione guidata — 3.4.15 Role-play — 3.4.16 Information gap — 3.4.17 L'osservazione — 3.5 Le metodologie per la verifica e la valutazione: i criteri e i punteggi

3.1 Progettare la valutazione: le fasi

Come emerso dai capitoli precedenti, una valutazione efficace necessita di un'attenta pianificazione; senza quest'ultima la probabilità di ottenere dati incompleti e falsati è molto elevata con il conseguente rischio di non poter evincere informazioni utili al processo di insegnamento.

Il docente che intende avvalersi di una buona valutazione è tenuto a compiere alcuni passi che gli permetteranno di giungere ai momenti della verifica e della valutazione con tutti gli strumenti necessari per ottenere il feedback ricercato.

La natura del feedback è, difatti, il primo elemento da prendere in considerazione nel momento in cui si stabilisce la necessità di una valutazione; pensare a quale tipo di informazioni si miri ad ottenere si rivela prioritario in fase iniziale tanto che il tipo di verifica selezionata dipende strettamente dallo scopo della valutazione e dal feedback che è in grado di fornire.

Tra le ulteriori domande che un insegnante è chiamato a porsi durante la preparazione di una verifica emergono, poi, quelle riguardanti il contenuto e la quantità della valutazione, vale a dire che cosa e quanto verificare.

Il contenuto della misurazione dipende dalla relazione tra lo scopo della prova e il periodo in cui essa è somministrata in relazione al programma d'insegnamento. Se una verifica vuole riferirsi ad un breve percorso affrontato da poco, si focalizzerà su delle informazioni specifiche e limitate; se, invece, lo scopo è quello di preparare una revisione di più parti trattate in un periodo di tempo più lungo, allora il contenuto includerà un numero maggiore di item con un focus più generale.

Dickins (1992) propone una figura come sintesi del concetto appena espresso:

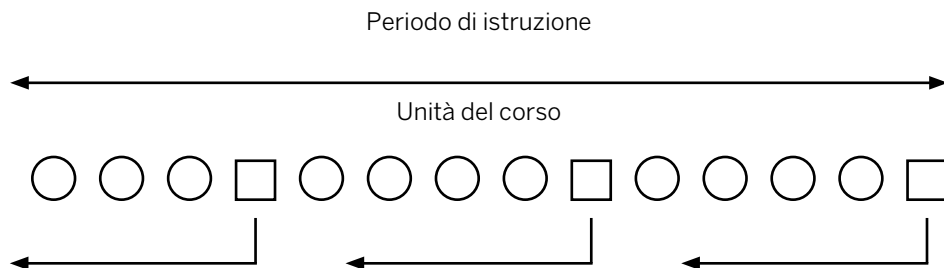


Figura 1. Prove nel periodo di istruzione (Dickins 1992).

I cerchi si riferiscono alle prove con un focus selettivo riguardante contenuti affrontati di recente in classe; queste, come si evince dalla figura, sono più frequenti nella pratica didattica e comprendono un numero limitato di attività (generalmente una o due). I quadrati, invece, rappresentano le verifiche con un focus più globale in quanto relative ad una serie di lezioni affrontate da più tempo e basate sul programma. Esse di solito contengono un maggior numero di attività rispetto alle precedenti onde ricoprire un'area di investigazione più vasta e vengono somministrate con minore frequenza.

Stabilito il contenuto, un altro punto fondamentale su cui l'insegnante deve soffermarsi durante la fase di pianificazione riguarda la scelta dei criteri più appropriati per valutare le prove assegnate.

È basilare stabilire a priori quali criteri utilizzare al fine di indirizzare la costruzione (e la preparazione con il gruppo classe) della prova verso una tipologia che permetta di misurare gli elementi target.

La scelta dei criteri è una fase imprescindibile nella preparazione di una prova soggettiva, il loro mancato utilizzo preclude una corretta interpretazione dei dati raccolti. Verificare senza criteri porta a una valutazione non giustificata, non basata sulla corretta osservazione delle componenti comunicative che si intendono misurare. L'utilizzo dei criteri rende, poi, la valutazione trasparente aumentando il livello di consapevolezza dei discenti così come la fiducia nei confronti dell'insegnante.

Nella fase finale di progettazione il docente dovrà selezionare o preparare il tipo di verifica appropriata sulla base delle decisioni prese fino a questo punto.

La prova dovrà, quindi, essere adatta a misurare l'abilità target permettendo di ottenere i dati ricercati.

Riassumendo, gli stadi su cui è necessario soffermarsi nella fase di preparazione di un atto didattico valutativo sono:

- a. determinare la natura del feedback;
- b. determinare il tipo di prova;
- c. selezionare il contenuto;
- d. stabilire i criteri di verifica e valutazione;
- e. selezionare o creare la prova appropriata.

È interessante notare come il punto iniziale della valutazione consista nell'individuazione della natura del feedback, passo che influisce, poi, sui restanti passaggi da effettuare per ottenere delle prove adeguate. Il punto di partenza non è, perciò, la prova, come spesso si è portati a credere, ma le informazioni che si vogliono ottenere con questa pratica. Questo in particolar modo per la valutazione formativa che, come descritto (cfr. 2.2), deve essere considerata una parte integrante delle attività di classe.

Sia Dickins (1992) che Cameron (2001) propongono un quadro di riferimento per la valutazione, una sorta di guida alla pianificazione dell'attività di verifica e all'interpretazione dei dati raccolti da utilizzare nella fase di progettazione. Entrambi consistono in una serie di domande di cui l'insegnante si può avvalere durante la pianificazione dell'atto didattico valutativo e che forniscono un supporto per stabilire quale tipo di verifica e valutazione risulti essere più appropriato.

Si propone di seguito un'integrazione dei due quadri di riferimento in modo da riassumere le tappe fondamentali riguardanti la preparazione della valutazione:

- a. quali aspetti dell'apprendimento linguistico voglio valutare?
- b. per quale scopo voglio utilizzare il feedback ottenuto dai prodotti della verifica?
- c. chi altro utilizzerà i prodotti? per quale scopo?
- d. come raccoglierò le informazioni per verificare gli aspetti della lingua?
- e. come saranno interpretate le informazioni raccolte?
- f. chi stabilirà tali criteri?
- g. come saranno coinvolti gli studenti nella raccolta di informazioni?
- h. quando sarà effettuata la verifica?
- i. in che modo renderò la verifica valida?
- j. in che modo renderò la verifica affidabile?
- k. in che modo renderò la verifica equa?
- l. con chi condividerò il feedback?
- m. come comunicherò il feedback?
- n. in che modo il feedback fornirà informazioni all'insegnamento, alla pianificazione e alle opportunità di apprendimento?
- o. quale effetto di ritorno avrà la valutazione sull'insegnamento?
- p. quale sarà l'impatto sulla motivazione degli studenti?
- q. quali sono i limiti e i problemi da prendere in considerazione?
- r. valutare il processo di valutazione: la valutazione risulta efficace?

Porsi tali domande, che riassumono gli aspetti focali trattati in questo volume, rappresenta un modo estremamente valido per diventare dei valutatori esperti; ricercare le risposte equivale ad essere determinati a perseguire una valutazione efficace, che sia da vero e importante supporto all'insegnamento.

3.2 Lo scopo della valutazione formativa: il feedback

Come noto a questo punto, i dati raccolti attraverso le misurazioni di classe possono essere considerati una fonte importante di informazioni sul processo di acquisizione degli studenti e sugli interventi da attuare nella didattica di classe.

I feedback sulle performance sono spesso, però, ridotti a giudizi o punteggi che poco comunicano sui progressi o sulle difficoltà del discente e che non indirizzano il docente verso le attività più efficaci da proporre.

Se lo scopo del docente è quello di perseguire un percorso che risulti essere effettivamente formativo e che intenda avvalersi di validi mezzi per potenziare insegnamento e apprendimento, l'uso del feedback qualitativo si rivela fondamentale.

La natura del feedback deve essere, perciò, pensata per essere compresa dai diversi protagonisti del progetto formativo: gli studenti, in modo che possano capire lo stato del proprio apprendimento, gli insegnanti, affinché siano in grado di ricavare le informazioni effettivamente utili per la programmazione, i genitori, al fine di essere informati sulle decisioni di classe. Per tali motivi il feedback deve essere sufficientemente dettagliato, ma allo stesso tempo non dispersivo per non rischiare di focalizzare l'attenzione su aspetti non prioritari.

La decisione sulla tipologia di feedback da adottare deve essere il punto di partenza per l'insegnante nel momento in cui stabilisce di valutare od osservare i propri studenti, in quanto tale decisione, come visto, influenzerà ogni scelta relativa alla pianificazione dell'atto valutativo.

Come suggerito da Dickins (1992), difatti, il primo punto su cui è necessario riflettere è quello riguardante la natura del feedback che può essere ottenuto dalla valutazione.

L'insegnante, innanzitutto, si deve chiedere quale tipo di feedback necessiti, se un feedback di tipo qualitativo o quantitativo.

Nella pratica valutativa quotidiana possiamo trovare momenti in cui entrambi i feedback possono essere utilizzati, la scelta di una tipologia non esclude l'altra. È da notare, tuttavia, che si usa spesso riportare i risultati di una prova attraverso dei punteggi, i quali sono, però, di scarsa utilità all'insegnante, in quanto la registrazione quantitativa delle performance non informa su che cosa l'apprendente è in grado di fare. Uno studente che, ad esempio, ottiene continuamente un punteggio che sta appena sot-

Pianificare e realizzare la valutazione

to o appena sopra la sufficienza con un feedback che rivela solamente il punteggio conseguito, non ricava, e tantomeno l'insegnante, alcun suggerimento su che cosa debba fare per migliorare la sua prestazione. Egli, inoltre, non riceve alcuna spiegazione sul metodo di assegnazione del giudizio, restando ignaro su ciò che era buono, sufficiente o non sufficiente nella propria prova.

Una valutazione di tipo qualitativo risulta essere, invece, più significativa e utile: lo studente può comprendere quale abilità o competenza necessiti di un rinforzo e l'insegnante ottiene informazioni (anche di tipo diagnostico) sulla performance analizzata.

Un feedback qualitativo su un elaborato scritto, ad esempio, può rivelare non solo il grado di raggiungimento del compito assegnato, ma in quali competenze della produzione scritta lo studente manifesta difficoltà.

Proponiamo di seguito una griglia di osservazione per il dialogo pensata per ottenere informazioni di tipo qualitativo:

	Punteggio	Note
Comprensione	1 2 3 4 5	velocità: pronuncia: lessico: strutture:
Produzione	1 2 3 4 5	lessico: grammatica: pronuncia: strategie: velocità:
Competenza pragmatica	1 2 3 4 5	coerenza: ironia:
Competenza sociolinguistica	1 2 3 4 5	turni di parola: linguaggi non verbali:
Note finali		Note finali

Con una griglia di questo tipo l'insegnante alla fine dell'osservazione/ascolto dello studente non possederà solamente un voto, ma una serie di informazioni fondamentali per supportare lo studente nel suo apprendimento.

Come esempio di quanto affermato proponiamo di seguito la stessa griglia compilata durante l'osservazione di uno studente di lingua inglese del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado:

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

	Punteggio	Note
Comprensione	4	Velocità: <i>elemento di difficoltà, chiede di ripetere più lentamente</i> Pronuncia: <i>qualche difficoltà</i> Lessico: <i>comprende quasi tutto il lessico, deduce il significato del nuovo lessico dal contesto</i> Strutture: <i>nessuna difficoltà</i>
Produzione	3	Lessico: <i>utilizza solo il lessico conosciuto da tempo, scarso uso del nuovo lessico</i> Grammatica: <i>abbastanza bene, sbaglia spesso la terza persona singolare, probabilmente per cercare di essere veloce</i> Pronuncia: <i>qualche difficoltà</i> Strategie: <i>buon uso di strategie per il lessico non conosciuto</i> Velocità: <i>sufficiente, non fa troppe pause</i>
Competenza pragmatica	3	Coerenza: <i>sufficientemente coerente</i> Ironia: <i>buona comprensione</i>
Competenza sociolinguistica	4	Turni di parola: <i>adeguati al livello, riesce a sostenere la conversazione</i> Linguaggi non verbali: <i>forte influenza della gestualità italiana</i>
Note finali		Lo studente è più che sufficiente nella conversazione; lavorare su: pronuncia, comprensione orale, reimpiego del lessico, linguaggi non verbali

Dalle note dell'insegnante, che ha costruito la griglia in seguito ad un lavoro sulle abilità orali che includeva le competenze osservate, si può notare che al termine dell'osservazione si è a conoscenza dei punti su cui lo studente necessita di lavorare per migliorare le sue competenze. Il docente è, così, in possesso di elementi decisamente utili per aggiustare la programmazione e per supportare lo studente in quello che diventa un percorso formativo efficace.

Allo stesso modo l'insegnante è in grado di fornire al discente informazioni precise riguardo alla sua prestazione e condividere le decisioni che hanno portato ad un dato giudizio.

È evidente come l'impiego del feedback qualitativo sia determinante per

Pianificare e realizzare la valutazione

il miglioramento della didattica, l'utilizzo di una griglia, anche con poche voci, accompagnata da qualche nota si rivela molto più vantaggioso sia per lo studente che per l'insegnante rispetto ad un voto o un giudizio che non fornisce alcuna informazione per uno sviluppo efficace del percorso di acquisizione linguistica.

Proponiamo di seguito un ulteriore esempio di feedback qualitativo (Barrs 1988) in cui l'insegnante traccia un profilo della prestazione dell'alunno di scuola primaria, commentando la sua capacità di riportare una storia ascoltata e analizzando l'importanza di questa nuova abilità nello sviluppo della scrittura. La griglia elaborata contiene numerose voci e aspetti da osservare in quanto il docente ha organizzato l'osservazione su più tempi e con un compito richiesto di tipo scritto (che permette un'analisi senza limiti di tempo).

<p>Contesto e informazioni sull'abilità di scrittura</p> <ul style="list-style-type: none">- come si è sviluppata la scrittura- come il bambino si è avvicinato alla scrittura- quanto il bambino ha scritto da solo o con altri- quanto ha discusso con qualcuno sullo scritto mentre lo componeva- tipo di scrittura (lista, lettera, storia ecc.)- completezza del lavoro presentato	<p>Lo studente ha scritto una sua versione della storia dopo aver ascoltato il racconto. Il suo interesse è probabilmente aumentato dopo la visita di alcuni narratori che hanno raccontato storie simili. Ha scritto la storia in un solo momento, ma ha impiegato tutto il pomeriggio. Prima bozza.</p>
<p>Considerazioni dello studente riguardanti lo scritto</p>	<p>È molto soddisfatta del suo lavoro. Non ha mai smesso di parlare della storia da quando l'ha ascoltata.</p>
<p>Considerazioni dell'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none">- riguardanti il contenuto- riguardanti la capacità del bambino ad affrontare il tipo di scrittura- impressione globale	<p>Molto soddisfatto. Il rinarrare è buono e ha incluso la maggior parte dei dettagli e della lingua originale. È un lavoro lungo da gestire da soli.</p>
<p>Sviluppo della scrittura e delle sue strutture</p>	<p>Ha fatto buoni tentativi nello scrivere parole che aveva solo sentito e non ha mai visto scritte prima. Si sta avvicinando alla struttura scritta, tranne che per alcune vocali.</p>

Cosa lo scritto suggerisce sullo sviluppo dello studente nella scrittura

È il suo lavoro scritto più lungo e tecnicamente il migliore. Preferisce rinarrare storie piuttosto che scriverne di nuove; sarebbe interessante se provasse anche un tipo di scrittura creativa.

Anche da tale esempio si comprende come da un'osservazione di questo tipo si possano ricavare una quantità di informazioni utili che vanno oltre la semplice segnalazione di errori di ortografia o grammatica. L'insegnante con suddetto metodo cerca strategie per potenziare l'abilità di scrittura ed elabora suggerimenti per cogliere i progressi dello studente.

Se ritenuto opportuno è conveniente affiancare questa tipologia di schede osservative ad altre più tecniche ed analitiche (ma sempre con un feedback qualitativo) per cogliere la globalità del processo di apprendimento in atto e proseguire in maniera più mirata e consapevole verso gli obiettivi comunicativi.

Il feedback qualitativo si rivela, perciò, uno strumento basilare per perseguire un insegnamento di qualità che miri ad una acquisizione linguistica efficace. Il suo utilizzo è un mezzo per aumentare la consapevolezza di docenti e studenti, grazie alla possibilità di venire a conoscenza di aspetti legati all'apprendimento che altrimenti sarebbero trascurati.

Riguardo agli studenti Gipps (1994) afferma, infatti, che il feedback dovrebbe aiutarli a confrontare le loro performance con gli obiettivi/performance attesi e ridurre così lo scarto.

Cameron (2001, p. 239) spiega, a tal proposito, che attraverso il feedback:

- a. *learner understands the target performance;*
- b. *learner compares target and current performance;*
- c. *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:

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

Il docente a seconda del contesto potrà scegliere la tipologia di feedback qualitativo più adatta, non dimenticando di avvalersi di uno strumento con una forte potenzialità per l'efficacia del suo lavoro.

3.3 L'oggetto della valutazione: la competenza comunicativa

Nel campo dell'insegnamento di una lingua straniera e/o seconda ciò che viene costantemente valutato e monitorato è la competenza comunicativa.

L'obiettivo dell'insegnamento linguistico è quello di far padroneggiare (vale a dire essere competente a tal punto da utilizzare le conoscenze in contesti diversi ad un livello efficace per lo scopo stabilito) al discente tale competenza, la quale comprende tutte quelle competenze specifiche (o sottocompetenze) che entrano in gioco nei comportamenti linguistici.

Non è possibile valutare e, tantomeno, insegnare una lingua se non si è consapevoli di che cosa sia la competenza comunicativa.

Balboni (2011) sintetizza come il fine dell'educazione linguistica sia lo sviluppo e il potenziamento delle competenze mentali relative ai linguaggi, sia verbali che non verbali, e all'uso socio-pragmatico (inter)culturale di tali linguaggi, onde utilizzare le abilità, per (inter)agire in eventi comunicativi.

L'insegnante di lingue deve essere, perciò, a conoscenza delle competenze che attivano le abilità legate all'uso della lingua al fine di proporre un insegnamento completo che consideri la lingua nella sua totalità e non un collage di alcune parti che, come spesso verificato, risultano poi inadeguate a sostenere una comunicazione.

Come espresso in precedenza essendo valutazione e progettazione un processo circolare, ciò che va insegnato va anche valutato, da qui la 'doppia' importanza di essere a conoscenza della competenza comunicativa.

Il *Common European Framework* definisce le competenze comunicative come «quelle che permettono a una persona di agire usando specificatamente strumenti linguistici».

La politica linguistica europea, e non solo, è rivolta all'azione, ad una visione della competenza comunicativa che include tutti gli strumenti per saper comunicare efficacemente in contesti differenti.

I primi modelli di descrizione della lingua compaiono negli anni sessanta, ma pongono l'accento sulle componenti strettamente linguistiche tralasciando quelle comunicative (Lado, Carrol 1961).

Siamo negli anni settanta quando linguisti quali Hymes (1972), Halliday (1976) e Van Dijk (1977) ampliano il concetto di competenza linguistica introducendo l'importanza del contesto e del co-testo, parlando per la prima volta di competenza comunicativa. Il legame tra contesto e discorso è sta-

to, in seguito, ripreso e sviluppato da Canale e Swain (1980), i quali hanno individuato quattro elementi fondamentali della competenza linguistica, fornendo una struttura di riferimento utilizzata anche nelle successive ricerche e cioè:

- a. competenza grammaticale;
- b. competenza del discorso;
- c. competenza sociolinguistica;
- d. competenza strategica (riguardante le strategie di compensazione).

Negli anni ottanta, tali elementi hanno portato ad una ridefinizione del concetto di comunicazione, facendo avvicinare sempre più gli studiosi alla nozione di competenza comunicativa, la quale è intesa come non più qualcosa di statico, ma come processo dinamico che utilizza abilità e competenze per raggiungere degli obiettivi. Kramsch (1986, p. 367) afferma, infatti: «Interaction always entails negotiating intended meaning, i.e. adjusting one's speech to the effect one intends to have on the listeners» e Candlin (1986, p. 40), descrivendo la competenza comunicativa, scrive: «a coming together of organized knowledge structures with a set of procedures for adapting this knowledge to solve new problems of communication that do not have ready-made and tailored solutions».

Negli anni novanta Bachman ha fornito un modello dell'abilità comunicativa (CLA: *Communicative language ability*) che ha costituito un riferimento basilare per la valutazione (fig. 2); esso infatti includeva:

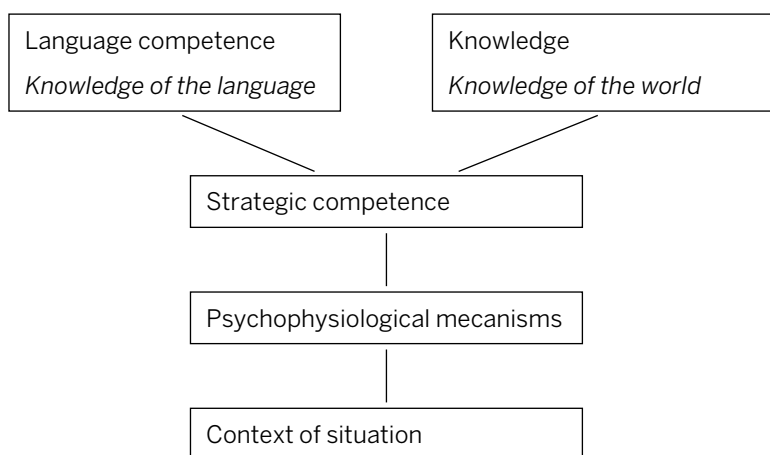


Figura 2. L'abilità linguistico comunicativa (Bachman 1990).

- a. competenza linguistica (competenza organizzativa e competenza pragmatica);
- b. competenza strategica (capacità di utilizzare le componenti della competenza linguistica nel contesto e per raggiungere degli scopi, cioè: valutare, pianificare, eseguire);
- c. c. meccanismi di tipo psicofisico (processi neurologici e psicologici).

Bachman, come si evince dalla figura, include altri fattori nel modello della CLA e cioè: conoscenze delle strutture e dell'argomento, caratteristiche personali, contesto, *affective schemata*, vale a dire l'utilizzo della conoscenza del mondo in base alle caratteristiche personali dell'utente.

Per quanto riguarda la competenza linguistica, essa, come accennato, è suddivisa in competenza organizzativa e pragmatica. La competenza organizzativa si suddivide in: competenza grammaticale (lessico, morfologia, sintassi e fonologia/grafemica); competenza testuale (coesione e organizzazione retorica). La competenza pragmatica è a sua volta divisa in: competenza illocutoria (composta dalle funzioni: ideativa, manipolativa, euristica, immaginativa); competenza sociolinguistica (sensibilità alle differenze dialettali, al registro, alla naturalezza, uso e interpretazione di riferimenti culturali e figure retoriche).

È chiaro come tale modello costituisca un passo in avanti fondamentale nell'ambito del testing, in quanto vengono presentate con la competenza strategica le abilità cognitive che sottostanno all'uso di una lingua, attribuendogli un ruolo specifico, collegato, ma non coincidente, con la competenza linguistica.

La descrizione dettagliata di Bachman vuole supportare l'attività valutativa, fornendo una struttura di riferimento sulle componenti da prendere in considerazione durante la sua messa in atto.

Per quanto riguarda il contesto glottodidattico italiano, il modello di Hymes di competenza comunicativa viene ripreso e rielaborato inizialmente da Freddi (1977), Arcaini (1978), Zuanelli (1978, 1979, 1981) e D'Addio (1979).

Balboni (1994, 2002, 2011), poi, ragionando sul modello di Zuanelli, che divideva la competenza comunicativa in due livelli (le componenti linguistica, pragmatica, performativa, testuale, più le componenti sociolinguistica e psicosociale), propone un modello che descrive tale competenza come una realtà mentale che si manifesta in eventi comunicativi finalizzati ad agire con la lingua in contesti sociali. Le competenze che nella mente costituiscono il **sapere la lingua** sono:

- a. la competenza linguistica, composta dalle sottocompetenze fonologica, morfologica, sintattica, lessicale, testuale;
- b. le competenze extralinguistiche che includono la competenza cinesica, prossemica, oggettistica e vestemica;

- c. le competenze contestuali, date dalle sottocompetenze: sociolinguistica, pragmalinguistica e interculturale.

Tali competenze mentali vengono utilizzate dal parlante per agire con la lingua (e quindi **saper fare lingua**) per comprendere, produrre e manipolare testi. I testi realizzati attraverso questo meccanismo (chiamato di padronanza) fanno parte, poi, di eventi comunicativi caratterizzati da regole sociali, pragmatiche e culturali (**saper fare con la lingua**).

Nella valutazione di una lingua è fondamentale valutare l'uso della stessa in contesto, vale a dire costruire prove che prevedano l'utilizzo delle competenze sopra descritte finalizzato alla comprensione, produzione o manipolazione di testi in eventi comunicativi.

Riprendendo e sintetizzando parte del modello di Balboni, è necessario considerare le seguenti competenze nel pianificare la valutazione, utilizzando prove orientate all'azione:

Competenza comunicativa

Competenza linguistica	Competenze extralinguistiche	Competenze contestuali
Morfologica Sintattica Lessicale Testuale Fonologica	Cinesica Prosemica Oggettemica Vestemica	Sociolinguistica Pragmalinguistica Interculturale

Le competenze elencate rivestono tutte uguale importanza nell'apprendimento di una lingua ed è importante che l'insegnante si dedichi alla loro osservazione e valutazione per far sì che gli studenti perseguano un'acquisizione globale e completa che li porterà ad essere competenti nella lingua target.

3.4 Le metodologie per la misurazione

Al fine di riuscire a cogliere gli elementi indicativi dalle performance degli studenti, l'insegnante necessita di strumenti costruiti ad hoc per misurare ciò che si prefigge di indagare.

Il docente deve, perciò, essere in grado di selezionare e strutturare le prove più indicate per indagare la competenza che vuole valutare.

La conoscenza da parte del docente delle diverse tipologie di prove e delle loro caratteristiche si rivela basilare al fine del loro utilizzo mirato alla comprensione delle abilità dello studente. Una prova non adatta o

costruita in modo inappropriato, difatti, non rispecchia le reali capacità dello studente e i dati che se ne traggono risultano falsati e quindi non utili all'intento valutativo.

Oltre a ciò il docente necessita di sapere le modalità di fruizione di tali metodologie onde sfruttare appieno le loro potenzialità.

Come ripreso nel quarto capitolo, un efficace utilizzo delle metodologie per la misurazione implica innanzitutto l'abitudine da parte dei discenti a tali pratiche, unitamente alla conoscenza delle tecniche utilizzate. Se lo scopo è quello di vivere la valutazione come processo integrante e costante dell'insegnamento, si rivela del tutto discordante proporre momenti di verifica sporadici mirati all'assegnazione di un voto e sicuramente inadatti a cogliere i progressi dello studente. I momenti di verifica devono, perciò, essere proposti regolarmente al fine di essere percepiti come naturali e necessari dai discenti e indispensabili dagli insegnanti. Se ciò non accade l'ansia che accompagnerà i rari e temuti momenti di verifica inficerà inevitabilmente i risultati delle prestazioni e il docente non otterrà un feedback affidabile dell'abilità presa in esame, oltre a non avere informazioni costanti necessarie invece, come già visto, nell'insegnamento di una lingua.

Oltre più non è pensabile pretendere di ricavare delle informazioni veritiere dalla verifica quando questa è del tutto sconosciuta agli studenti ovvero quando le modalità proposte non sono state loro presentate in precedenza. In tal modo il risultato della misurazione può essere fortemente compromesso dal disorientamento dello studente per la nuova modalità, la quale può richiedere tempo per la comprensione e creare ansia. Questi fattori possono ridurre fortemente le capacità degli studenti e falsificare così le informazioni ottenute. La non familiarità alle modalità di verifica può ridurre addirittura del 50% la prestazione dello studente.

La sola analisi di questi aspetti suggerisce come la verifica in ambito educativo debba essere, come l'insegnamento e l'apprendimento, un'esperienza interattiva e presente, anziché un fenomeno isolato e solitario.

Un altro aspetto che rende maggiormente valido l'uso delle prove consiste nella varietà delle tecniche in esse utilizzate. Somministrare tipologie di esercizi diverse permette, difatti, di non privilegiare alcuni studenti rispetto ad altri, essendo che gli stili cognitivi e le intelligenze di ciascuno (Gardner 1983; Torresan 2007, 2008) possono portare ad una maggiore o minore possibilità di riuscita con una data modalità di prova.

La varietà di tecniche (Brown, Hudson 2012) si rende, poi, necessaria al fine di misurare attraverso il metodo più adatto le diverse componenti della competenza comunicativa nelle diverse attività linguistiche, le quali, avendo peculiarità dissimili, richiedono differenti strumenti d'indagine.

Le prove generalmente utilizzate in campo linguistico si dividono in due gruppi, le prove oggettive e le prove soggettive, alle quali si aggiungono una serie di situazioni d'apprendimento valutabili che comprendono lavori e/o progetti che includono l'osservazione di diverse attività.

3.4.1 Le prove

Le prove di tipo oggettivo sono costituite da una serie di stimoli chiusi che prevedono risposte chiuse, facilmente quantificabili e valutabili.

Le prove soggettive, invece, sono costruite con domande o richieste di performance aperte che lasciano più spazio al lavoro richiesto allo studente e che necessitano di precisi criteri di valutazione.

Di seguito sono riportate le tipologie di prove maggiormente utilizzate nella valutazione linguistica, divise tra oggettive e soggettive.

Prove oggettive

a.	scelta multipla;
b.	vero/falso;
c.	giusto/sbagliato/non detto;
d.	abbinamento;
e.	completamento;
f.	risposte brevi;
g.	transfer di informazioni;
h.	dettato;
i.	riordino.

Prove soggettive

a.	information gap;
b.	scrittura guidata;
c.	composizioni (lettere, articoli, relazioni, saggi ecc.);
d.	riassunti – scrittura con input scritto;
e.	conversazione guidata;
f.	role-play.

È basilare essere a conoscenza delle caratteristiche relative alle tecniche elencate al fine di utilizzarle in maniera adeguata in una prova; ne vedremo di seguito le specificità.

Si sottolinea che la scelta di una tecnica rispetto ad un'altra è strettamente legata all'obiettivo della prova e che alcune tecniche possono rivelarsi utili per alcune abilità, ma inadatte per altre.

3.4.2 Scelta multipla

L'item a scelta multipla prevede che lo studente scelga tra più opzioni, in genere tre o quattro, l'unica alternativa corretta. È particolarmente impiegata nella verifica della comprensione scritta e orale (ovviamente anche per questioni di validità) e della competenza morfosintattica.

La scelta multipla permette di testare molti elementi, tra i quali inferenze e opinioni, in modo più controllato rispetto alle domande aperte. È un tipo di esercizio adatto a tutti i livelli di competenza comunicativa in quanto può essere costruito in diversi modi, prevedendo l'utilizzo di immagini, singole parole, frasi brevi o frasi complesse.

La costruzione di item a scelta multipla si dimostra particolarmente complessa in quanto necessita della creazione di tre o quattro opzioni adatte al compito, senza possibilità assurde (che non porterebbero a nessuna riflessione, ma solo ad una scelta per eliminazione) o che il candidato possa intuire senza aver letto/ascoltato il testo. Si sconsiglia, poi, la proposta di opzioni inesistenti, vale a dire parole irreali o con errori, in quanto non inducono ad alcuna riflessione linguistica, rappresentando solo uno sforzo cognitivo inutile per lo studente.

Si suggerisce, inoltre, di utilizzare un linguaggio chiaro nella domanda, di uniformare la lunghezza dei distrattori al fine di non rendere identificabile graficamente la risposta corretta e di non legare la risposta a nessuno dei quesiti del test, fornendo così la soluzione.

Alderson (1995) per gli item a scelta multipla raccomanda di prestare attenzione nella costruzione a:

- a. avere una sola alternativa corretta;
- b. ridurre il rischio di ambiguità (presentando la scelta multipla in un contesto);
- c. non rendere identificabile l'alternativa corretta;
- d. far concordare grammaticalmente le alternative alla frase, quando si richiede un completamento;
- e. non rendere identificabile la risposta corretta grazie alla propria conoscenza del mondo, senza essere legati al testo.

Relativamente al punteggio è importante sottolineare che, come per tutte queste tipologie di esercizi, esso non può essere affidabile al 100% in quanto l'item può essere scelto a caso o per esclusione; per diminuire questa possibilità si possono dare indicazioni sulle modalità di assegnazione del punteggio (per approfondire si veda Porcelli 1975).

Riguardo specificatamente l'impiego dell'item a scelta multipla nella lettura, alcuni studiosi (Rupp et al. 2006) hanno obiettato come la sua costruzione non rispecchi le caratteristiche di approccio al testo nel lettore e che funga più da esercizio di problem-solving che da modello che

elicita una lettura fluida in cui si integrano informazioni e si costruisce il significato del testo.

Inoltre, studiosi quali Nevo (1989), Wu Yi'an (1998) e Rupp (2006) hanno affermato che il modello di lettura proposto è ancora più discostato dalla realtà se il lettore cerca di trovare tutte le opzioni dell'item nel testo.

Per superare questi problemi è importante guidare l'approccio al testo e far sì che lo studente ricrei i modelli utilizzati nella lettura in contesto non valutativo. Si può, ad esempio, richiedere prima di leggere la domanda e individuare in quale parte del testo si trovi la risposta, poi di leggere le opzioni della scelta multipla. Questo ricrea l'utilizzo di strategie a livello di comprensione della macrostruttura del testo, solitamente attivate nel lettore in un primo approccio al testo.

Inoltre, la pratica di classe, dimostra che gli studenti tendono prima a leggere il testo e poi le domande, perciò anche la familiarità con questa tipologia di task porta i candidati a fare una prima attenta lettura e poi a leggere le domande.

3.4.3 Vero/falso

Questa tecnica, utilizzata principalmente per la comprensione scritta e orale, richiede allo studente di indicare se la frase data è vera oppure falsa.

Nella scelta tra frasi vere e false, lo studente ha il 50% di possibilità di indovinare la risposta corretta; ovviamente questo comporta un livello basso di affidabilità nell'esercizio. Per aumentare l'affidabilità di un esercizio vero/falso è necessario impiegare un alto numero di item. Questo tipo di compito, poi, se utilizzato per la verifica della comprensione scritta, è particolarmente dispendioso in quanto se la frase è falsa non sarà contenuta nel testo e il candidato sarà portato a leggerlo più volte per verificare se tale risposta è presente o meno.

Nella costruzione di item vero/falso è importante evitare risposte ambigue, inserire elementi che possano guidare la risposta dello studente, costruire frasi linguisticamente semplici onde evitare, soprattutto nei livelli elementari, di rendere la frase non comprensibile.

3.4.4 Giusto/sbagliato/non detto

Attraverso questo esercizio lo studente è tenuto a rispondere «sì/no/non detto» oppure «giusto/sbagliato/non detto»; è solitamente impiegato per riconoscere opinioni e idee o per individuare informazioni contenute nel testo. Anche in questo caso, come nel vero/falso, l'esercizio si rivela dispendioso, in quanto, se lo studente non identifica subito se la risposta è

vera o sbagliata, dovrà leggere o ascoltare più volte stralci di testo per vedere se la risposta è contenuta o meno.

3.4.5 Abbinamento

L'abbinamento richiede di accoppiare gli elementi di due gruppi; può essere costruito con immagini, parole, frasi brevi e frasi complesse a seconda del livello degli studenti e dell'abilità testata.

Gli accorgimenti relativi alla costruzione includono: l'inserimento di alcuni distrattori nel secondo gruppo, altrimenti l'ultimo abbinamento sarà svolto per esclusione, individuare una sola opzione corretta, eliminare associazioni ambigue, non far concordare grammaticalmente le opzioni, non proporre liste di elementi troppo lunghe in quanto l'esercizio diventerebbe troppo lungo per lo studente che necessita di leggere più volte gli elementi da abbinare.

Esistono, inoltre, altri tipi di abbinamento, tra i quali:

- a. abbinamento multiplo: in cui lo studente deve abbinare una frase a più frasi (definizioni, frasi collegate, brani di testi ecc.) o a persone relative al testo letto/ascoltato;
- b. gapped text: che prevede di individuare da quale spazio del testo sono state tolte le frasi date in disordine, comprensive di un distrattore. Questo tipo di esercizio permette di verificare diversi stadi di comprensione (globale e analitica). È un tipo di prova da utilizzare per i livelli intermedi/alti, in quanto lo studente deve scegliere l'opzione giusta prestando attenzione non solo che sia coerente con il prima e dopo lo spazio, ma anche con il resto del testo: si richiede, perciò, attenzione a struttura, coesione e coerenza oltre che alla lingua.

3.4.6 Completamento

La tecnica del completamento, che prevede l'inserimento delle parole mancanti in un testo, è generalmente utilizzata per verificare la comprensione, il lessico e la grammatica. Nel caso della lettura è bene tenere a mente che l'esercizio è maggiormente focalizzato sulla conoscenza lessicale piuttosto che sulla comprensione del testo, anche se in realtà, rispetto al numero di parole che si dovrebbero conoscere ad un dato livello, questo tipo di task è poco indicativo. Inoltre, come sostenuto da Markham (1985) e Kobayashi (1995), non può essere considerato un task valido per la comprensione del testo, in quanto lo studente non si focalizza sul significato del testo, ma nella singola frase in cui è richiesto di inserire la parola corretta.

Secondo Alderson (1995), il completamento presenta delle criticità sia nella costruzione (come ad esempio: individuare una sola risposta corretta), sia nell'esecuzione, in quanto la parola può semplicemente non venire in mente (per questo motivo è consigliabile fornire una lista di parole, comprensiva di distrattori, da inserire nel brano).

3.4.7 Risposte brevi

Le risposte brevi sono particolarmente adatte nella verifica della comprensione del testo in quanto attivano nel lettore le strategie utilizzate per la comprensione nella vita reale e perché, se uno studente riporta la risposta corretta, è per aver compreso il testo e non per aver scelto tra due o più opzioni presentate. Esse, inoltre, permettono di testare abilità essenziali nella comprensione quali, ad esempio, fare inferenze e identificare l'idea principale di un testo.

Uno svantaggio di questo tipo di task si identifica nella richiesta di produzione scritta per verificare un'abilità di comprensione, per cui, per aumentare l'affidabilità del punteggio si può richiedere un numero minimo di parole facendo in modo che queste parole siano ricavabili dal testo; le domande dovranno, conseguentemente, guidare molto la risposta.

3.4.8 Transfer di informazioni

Questo tipo di tecnica consiste nel riportare informazioni verbali in forme non verbali (come diagrammi, tabelle e disegni). È un metodo valido per testare la comprensione sia scritta che orale in quanto la scrittura è limitata e permette di riproporre situazioni autentiche. È particolarmente indicato, infatti, per l'uso della lingua per scopi speciali e per verificare la comprensione dei piccoli apprendenti di lingua.

3.4.9 Dettato

È una tecnica più adatta all'esercitazione che alla valutazione in quanto difficile da valutare essendo che integra la comprensione orale con le capacità di scrittura: gli errori possono dipendere dalla non comprensione o dall'incapacità di scrivere la parola. Anche l'assegnazione del punteggio risulta complessa, visto che ci possono essere parole completamente sbagliate o solo in parte.

3.4.10 Riordino

Il riordino prevede di riordinare parole all'interno di una frase o parti di testo all'interno di un brano, fornite in ordine casuale. Nel primo caso l'esercizio è di poca utilità nella valutazione e richiede uno sforzo cognitivo intenso allo studente; è più indicato nella verifica del grado di interlingua. Il riordino di spezzoni di testo è, invece, una prova di verifica interessante per la comprensione del testo, in quanto permette di stimolare l'attenzione dello studente sul significato, la struttura, la coerenza e la coesione del brano.

3.4.11 Scrittura guidata

In questo compito la scrittura è sollecitata attraverso l'esplicitazione di un contesto in cui inserirla. Tale contesto, solitamente, viene indicato sotto forma di grafici, dati o tabelle al fine di rispettare la validità della prova e non proporre, quindi, troppo input scritto che potrebbe da un lato richiedere un eccessivo uso dell'abilità di lettura e dall'altro fornire lessico per l'esecuzione della prova. Per aumentare l'affidabilità nel punteggio è necessario che il contesto sia chiaro (non di difficile interpretazione o connotato culturalmente), così come gli obiettivi, i destinatari e il numero di parole.

3.4.12 Composizioni

La composizione è un metodo familiare per gli studenti, soprattutto per coloro che possiedono un livello comunicativo medio-alto; ovviamente le difficoltà maggiori emergono nella correzione, la quale va effettuata con l'uso di criteri chiari. Per questo tipo di prova Alderson (1995) consiglia di:

- a. fornire istruzioni chiare, con terminologia comprensibile;
- b. comunicare la lunghezza richiesta e l'eventuale penalizzazione se non rispettata;
- c. palesare i destinatari;
- d. rendere noti i criteri di valutazione;
- e. non affidarsi alla conoscenza del mondo dei candidati, in quanto alcuni possono essere svantaggiati.

3.4.13 Riassunti – scrittura con input scritto

Il riassunto è un'attività autentica per gli studenti la quale, però, rappresenta diverse criticità: lo svantaggio maggiore riguarda la correzione e la valutazione: se lo scritto è povero, infatti, non possiamo stabilire se ciò sia dovuto a causa della mancata comprensione del testo o per le scarse abilità di scrittura; senza contare che l'elaborazione di un riassunto è un'operazione soggettiva e connotata culturalmente. Per questi motivi si può rivelare utile fornire una traccia da seguire allo studente. È chiaro come l'utilizzo di criteri creati ad hoc che tengano conto delle caratteristiche sopra descritte sia fondamentale per la valutazione di queste abilità. Anche la scelta del testo da proporre va eseguita rispettando alcuni parametri legati al target degli studenti.

Come affermano Pollit e Taylor (2006) e Hughes (1989), questi compiti riflettono situazioni di vita reale (ad esempio, rispondere ad una e-mail per i livelli più bassi, scrivere un saggio per i livelli più alti). Inoltre, questo tipo di prova è la più indicata per verificare il più alto livello di capacità linguistica, associato alle rispettive abilità cognitive (Weir 2006). La difficoltà di correzione può essere ridotta assegnando dei compiti specifici allo studente, il quale inoltre, deve essere informato su quanto è possibile riprendere dal testo originale.

3.4.14 Conversazione guidata

Come per la prova di scrittura, anche per la conversazione viene proposto uno stimolo di partenza per inserire il contesto e le parole chiave da utilizzare; lo stimolo è solitamente visivo o con ridotto input scritto/orale per non inficiare la validità della prova.

3.4.15 Role-play

Il role-play, che richiede di sostenere una conversazione in base alle indicazioni e ai ruoli assegnati dall'insegnante, è molto utilizzato per valutare la capacità di interazione orale, grazie alle sue caratteristiche di validità e, ad oggi, anche di affidabilità, considerati i criteri sviluppati. I rischi maggiori possono essere rappresentati dalle caratteristiche degli studenti: dalla capacità comunicativa (che può sovrastare l'altro studente) e dalla familiarità con la situazione (che può bloccare l'interazione).

3.4.16 Information gap

In questa prova gli studenti, in coppia, si pongono delle domande per scoprire delle informazioni relative a materiale in loro possesso, ma tra loro diverso e nascosto per chi pone le domande (ad esempio: differenze di immagini).

Questa prova è poco autentica in quanto si tende a fare un uso limitato della lingua, utilizzando sempre le stesse domande o parole, ma può essere utilizzata ai fini di esercitazione, come ad esempio il rinforzo lessicale.

3.4.17 L'osservazione

Una pratica essenziale ai fini del processo valutativo è quella dell'osservazione.

Nel contesto scolastico la sua attuazione si rivela basilare per riuscire a cogliere la globalità del processo d'acquisizione del discente, senza perdere momenti, abitudini, problematiche, capacità legate all'uso della lingua, le quali rivestono un ruolo importante, ma sono di difficile percezione da parte del docente. Osservare gli studenti in classe è un ottimo modo per verificare la lingua durante il suo utilizzo, in situazione non ansiogena per lo studente, il quale, naturalmente, deve essere informato sul ruolo di osservatore dell'insegnante.

In tutte le fasi dell'apprendimento, l'osservazione ci permette di ricavare delle informazioni che possono essere successivamente messe in relazione al fine di avere un quadro completo dell'abilità/capacità/comportamento osservato. Per fare ciò è necessario che le osservazioni siano costanti e mirate, vale a dire guidate e perseguite con l'ausilio di strumenti adatti alle rilevazioni in classe.

Prelevare dati attraverso tale procedura dà al docente la possibilità di agire da elemento esterno che raccoglie informazioni mentre gli apprendenti 'lavorano' con la lingua; in questo modo l'insegnante ha il tempo di concentrarsi su ciò che vuole osservare, appuntandosi gli elementi significativi che successivamente prenderà in considerazione per la valutazione.

La pratica dell'osservazione è spesso trascurata nella didattica di classe, ma il suo utilizzo si rivela davvero efficace ai fini della consapevolezza del procedere del processo d'acquisizione dei discenti.

Avvalersi dell'osservazione permette, inoltre, di lasciare maggiore spazio all'interazione e al lavoro tra pari (spesso sacrificato) e aumentare le occasioni di valutazione per l'insegnante (spesso rare e non continuative). Attraverso l'osservazione, poi, il docente riesce a cogliere elementi che passerebbero inosservati con verifiche formali, ma che necessitano di essere registrati per migliorare l'apprendimento degli studenti.

Per quanto riguarda i giovani apprendenti di lingua, ancora di più, l'osservazione rappresenta il principale strumento valutativo, in quanto rispetta le caratteristiche dell'acquisizione naturale, lasciando spazi e tempi ai bambini impegnati in attività ludiche, cooperative e creative.

Come accennato, onde perseguire un'osservazione efficace si rende necessario l'utilizzo di materiali che permettano di effettuare delle rilevazioni veloci e mirate. Gli strumenti di osservazione devono, difatti, essere agevoli nell'uso dando all'insegnante la possibilità di registrare elementi in simultanea riuscendo a focalizzarsi su ciò che interessa. È utile pertanto che siano caratterizzati da un linguaggio sintetico e chiaro e che includano un numero ridotto di elementi da registrare.

Strumenti adatti per questo tipo di rilevazioni sono: la griglia, la quale deve essere strutturata a seconda del focus d'osservazione (Postic, De Ketele 1993) e le check list.

Per riuscire ad osservare efficacemente è opportuno selezionare un numero minimo (2/4) di discenti verso cui indirizzare l'attenzione, vista la necessità di rilevare istantaneamente i comportamenti linguistici (verbali e non).

L'osservazione si rivela particolarmente utile nella fase di produzione orale, in cui l'insegnante deve riuscire a cogliere contemporaneamente molteplici aspetti. Ecco perché un'osservazione precedentemente pianificata, con griglie o liste di controllo da compilare, costituisce un valido supporto per registrare gli elementi interessati, senza dispersioni o dimenticanze.

L'osservazione, quindi, deve essere guidata e prestabilita, mirata a registrare determinati aspetti su cui si è scelto di focalizzare l'attenzione.

Particolarmente interessante ed efficace è utilizzare l'osservazione mentre i discenti sono impegnati nell'interazione tra pari, ad esempio in attività ludiche o di *cooperative learning*.

A scopo di esempio (adattabile dall'insegnante) si riporta di seguito una griglia per l'osservazione delle abilità orali, pensata per bambini e costruita sulla base di obiettivi legati all'interazione. In essa sono state inserite le voci presenti in uno scambio orale, non solo quelle riguardanti la grammatica, la struttura delle frasi e il vocabolario, ma anche le attitudini ad utilizzare una lingua straniera, particolarmente importanti per i giovani apprendenti di lingua. La griglia vuole essere un supporto per l'insegnante per l'osservazione dei progressi e delle difficoltà dell'allievo nei campi che riguardano l'utilizzo della lingua nell'interazione orale, in modo da riuscire a tracciare un profilo utile delle sue capacità, dei suoi raggiungimenti e delle sue attitudini. È stata organizzata in modo che l'insegnante possa annotare da 1 a 5 il grado di competenza dello studente, avendo così dei margini di descrizione più sottili che vanno da scarso a molto buono.

Griglia di osservazione per le abilità orali

comprende il significato delle parole	1 2 3 4 5
comprende le frasi del discorso	1 2 3 4 5
possiede il vocabolario necessario per svolgere l'attività	1 2 3 4 5
usa appropriatamente la gamma di parole conosciute	1 2 3 4 5
possiede le strutture adeguate per svolgere l'attività	1 2 3 4 5
interagisce nello scambio	1 2 3 4 5
produce discorsi estesi	1 2 3 4 5
cerca di utilizzare più lingua possibile per comunicare	1 2 3 4 5
usa creativamente le espressioni imparate	1 2 3 4 5
comprende il linguaggio non verbale	1 2 3 4 5
possiede una velocità d'eloquio che non comprende troppe pause	1 2 3 4 5
possiede una pronuncia e un'intonazione comprensibili	1 2 3 4 5

Per un quadro più completo dell'apprendimento è vantaggioso utilizzare più volte, a intervalli regolari, le griglie di rilevazione e comparare successivamente i risultati, al fine di notare l'evolversi del percorso linguistico dello studente.

Ciò permette di concentrarsi su particolari elementi che altrimenti sarebbero di difficile controllo e di intervenire conseguentemente in base ai dati raccolti.

Per ogni tipo di osservazione è importante, poi, cogliere gli elementi finalizzati alle informazioni che si vogliono ottenere; come specifica Tessaro (1997) si osserva tutto, ma si rileva solo ciò che è significativo, misurando il necessario.

Di seguito, un esempio di check list per l'osservazione finale ricavata dal testo per bambini *Playway to English* (Gerngross e Puchta 1998) costruita per essere utilizzata all'interno di un'unità di lavoro e compilata in seguito ad osservazioni eseguite in tempi diversi.

Assessment chart of pupils' progress Units 4-6

By the end of Unit 6 pupils can...

Linguistic skills	Pupil's name _____	Pupil's name _____	Pupil's name _____	Pupil's name _____
Recognise and use language related to pets				
Guess animals and answer questions (Is it a mouse? Yes, it is. No, it isn't)				
Answer and ask simple questions (what's this?)				
Make suggestions (let's play)				
Understand dialogues				
Answer questions concerning quality				
Answer questions concerning colour				
Ask each other questions concerning the colour of toys				
Form the plural of nouns (singular + s)				
Recognise and use language related to toys				
Recognise and use language related to colours				
Ask about the colour of toys				
Understand narrative texts				
Reconstruct narrative texts				
Cognitive, motor and social skills				
Complete logical sequences				
Play a memory game with a partner				

Pianificare e realizzare la valutazione

Match sounds with toys				
Make a coloured spinning top				
Play vocabulary games with a partner				
Recite a rhyme in front of the class				
Understand and carry out a set of instruction				
Discover and correct mistakes in the content of a story				
Understand the time sequences of a story				
Match animals with their tracks				
Create their own logical sequences				
Play Bingo				

Class: _____ Teacher: _____ Date: _____

Meaning of symbols: vv = well achieved; v = about average; v = needs more practice

Un’osservazione condotta in modo adeguato è in grado di fornire dati estremamente utili per il docente per quanto riguarda le abilità e le competenze del discente. Il docente dovrà stabilire, oltre agli strumenti adatti, il momento e lo scopo più opportuno per condurre l’osservazione. A tal proposito Tessaro (1997) distingue diversi tipi di osservazione:

- a. descrittiva, per monitorare le fasi dell’apprendimento;
- b. formativa, per agire sulla base delle situazioni osservate;
- c. valutativo-sistemica, per valutare o falsificare un’ipotesi.

Le informazioni ricavate da questi momenti sono fondamentali per l’intero processo didattico.

3.5 Le metodologie per la verifica e la valutazione: i criteri e i punteggi

Il docente consapevole dell'importanza del concetto di validità (cfr. 2.4) non potrà esimersi dal ricercare l'affidabilità nei risultati delle sue prove; una prova ben costruita, difatti, è di poca o nulla utilità senza il supporto di un adatto sistema di attribuzione del punteggio. L'insegnante dovrà, perciò, prevedere l'utilizzo di criteri appropriati e di punteggi ben calibrati.

Come affermato da Alderson (1995), se il punteggio non è affidabile può essere compromesso quanto è stato fatto per creare uno strumento valido. Si rende, perciò, necessario individuare i criteri che si intendono utilizzare in fase di valutazione della performance, così come stabilire una scala di punteggi in grado di rispecchiare, poi, il grado di abilità dello studente.

Come accennato in precedenza, valutazioni effettuate in modo estemporaneo e senza obiettivi specifici non possono essere considerate affidabili e sufficientemente informative, vale a dire, non sono una fonte attendibile su cui prendere decisioni educative.

È dunque fondamentale che sia reso esplicito che cosa si intenda valutare, come diventa basilare che siano identificati i criteri su cui basare la valutazione.

In caso di verifica di tipo analitico è utile affiancare ad ogni criterio individuato i descrittori ad esso relativi, cioè, l'esplicitazione di cosa lo studente è o non è in grado di fare. I descrittori offrono descrizioni dettagliate di cosa lo studente sa fare ad un determinato livello; essi descrivono, quindi, la competenza in termini di abilità.

L'insegnante è tenuto, perciò, ad indicare e specificare gli obiettivi, divisi per livello, che lo studente potrebbe dimostrare con la prova; ad essi affiancherà i descrittori per il livello di accettabilità e quelli immediatamente superiori e inferiori.

Al momento della verifica e valutazione l'insegnante confronterà, poi, i dati raccolti con i descrittori delineati e assegnerà alla performance dello studente un giudizio o un punteggio, avendo precedentemente affiancato ai descrittori una scala di valori.

Come rimarcato anche da McNamara (1996) e Weigle (2002), le scale con i criteri di valutazione rappresentano i fondamenti su cui la prova è costruita, esse includono la definizione dell'insegnante dell'abilità misurata e proprio per questo motivo sono basilari per la validità della valutazione.

La scelta di criteri appropriati ed un uso corretto delle griglie si rivelano, perciò, elementi essenziali ai fini di una valutazione valida.

A scopo di esempio (e quindi con elementi generali adattabili dal docente in base al suo contesto di lavoro), proponiamo di seguito una griglia di valutazione per la produzione orale per un livello A1:

Pianificare e realizzare la valutazione

Criteria	Punteggi	Descrittori
Morfosintassi	5	Rari errori
	4	Pochi errori non gravi
	3	Alcuni errori, anche gravi, che però non compromettono la comprensione
	2	Numerosi errori che a volte rendono difficile la comprensione
	1	Numerosi errori che compromettono la comprensione
Lessico	5	Adeguito e vario
	4	Abbastanza adeguato e vario
	3	Sufficientemente adeguato, ma non vario
	2	Poco adeguato, insufficiente per la comunicazione
	1	Non corretto e insufficiente per la comunicazione
Pronuncia e intonazione	5	Accettabili
	4	Abbastanza accettabili, con errori non gravi
	3	Sufficientemente corrette, ma ancora difficoltose
	2	Numerosi errori che rendono difficile la comprensione
	1	Numerosi errori che compromettono la comprensione
Efficacia comunicativa	5	Il messaggio è sempre efficace
	4	Il messaggio è quasi sempre efficace
	3	Il messaggio è efficace, ma a volte necessita di un aiuto
	2	Il messaggio spesso non è comprensibile
	1	Il messaggio non è comprensibile

Peso dei criteri nella valutazione

Morfosintassi	20%
Lessico	30%
Pronuncia e interazione	10%
Efficacia comunicativa	40%

Come si può notare dall'esempio spesso è importante assegnare un peso diverso ai criteri individuati; questo perché, a seconda del livello dello studente e del lavoro svolto in classe, la richiesta di abilità in alcune categorie dovrà essere differenziata; in una produzione di livello elementare A1, ad esempio, si darà più importanza all'efficacia comunicativa piuttosto che alla correttezza morfosintattica e alla pronuncia.

A seguire un'ulteriore esemplificazione di griglia di valutazione (Independent writing rubrics, Toefl), utilizzata per valutare la produzione scritta ad un livello B1:

Punteggio	Descrizione
5	An essay at this level largely accomplishes all of the following: effectively addresses the topic and task; is well organized and well developed, using clearly appropriate explanations, exemplifications, and/or details; displays unity, progression, and coherence; displays consistent facility in the use of language, demonstrating syntactic variety, appropriate word choice, and idiomaticity, though it may have minor lexical or grammatical errors.
4	An essay at this level largely accomplishes all of the following: addresses the topic and task well, though some points may not be fully elaborated; is generally well organized and well developed, using appropriate and sufficient explanations, exemplifications, and/or details; displays unity, progression, and coherence though it may contain occasional redundancy, digression, or unclear connections; displays facility in the use of language, demonstrating syntactic variety and range of vocabulary, though it will probably have occasional noticeable minor errors in structure, word form, or use of idiomatic language that do not interfere with meaning.

Pianificare e realizzare la valutazione

3	An essay at this level is marked by one or more of the following: addresses the topic and task using somewhat developed explanations, exemplifications, and/or details; display unity, progression, and coherence, though connection of ideas may be occasionally obscured; may demonstrate inconsistent facility in the sentence formation and word choice that may result in lack of clarity and occasionally obscure meaning.
2	An essay at this level may reveal one or more of the following weaknesses: limited development in response to the topic and tasks; inadequate organization or connection of ideas; inappropriate or insufficient exemplifications, or details to support or illustrate generalizations in response to the task; a noticeably inappropriate choice of words forms; an accumulation of errors in sentence structure and/or usage.
1	An essay at this level is seriously flawed by one or more of the following weaknesses: serious disorganization or underdevelopment; little or no detail, or irrelevant specifics, or questionable responsiveness to the task; serious and frequent errors in sentence structure or usage.
0	An essay at this level merely copies words from the topic, rejects the topic, or is otherwise not connected to the topic, is written in a foreign language, consists of keystroke characters, or is blank.

I due esempi sopra proposti rappresentano due modelli diversi di griglia di valutazione. Il primo consiste in una griglia di tipo analitico, mentre il secondo è un esempio di griglia olistica. Quest'ultima ha l'indubbio vantaggio di essere di più veloce consultazione e utilizzo, ma d'altra parte non è in grado di fornire un feedback dettagliato allo studente, così come di far distinguere all'insegnante tra le diverse caratteristiche della performance valutata. Uno strumento di tipo analitico, invece, si presta maggiormente ad una valutazione più precisa, in grado di indagare le diverse abilità dello studente, sottolineando punti di forza e di debolezza. I punteggi derivati da scale analitiche sono più adatti, quindi, ad una valutazione di tipo formativo, che necessita di informazioni dettagliate e costanti sull'acquisizione dello studente, cosa che risulta difficile con strumenti di tipo olistico.

Esempi di scale di classificazione riguardanti le competenze linguistiche si possono trovare nel *Quadro comune europeo di riferimento*, tali descrizioni possono costituire un buon punto di partenza per stabilire i criteri per la valutazione.

Nel CAE (*Cambridge Certificate in Advanced English*), ad esempio, sono state utilizzate le categorie del Framework come criteri di valutazione generale per il parlato:

Criteri di valutazione	Esempi di scale
Fluenza	Fluenza
Correttezza e ampiezza	Ampiezza del repertorio Ampiezza del lessico Correttezza grammaticale Padronanza del lessico
Pronuncia	Padronanza fonologica
Realizzazione del compito	Coerenza Appropriatezza Sociolinguistica
Comunicazione interattiva	Strategie di presa di parola Strategie di cooperazione Sviluppo tematico

Tabella 2. Adattamento da *Criteria for Assessment, Cambridge Certificate in Advanced English, Paper 5* (1991)

Nella valutazione di classe poi, ad ogni criterio può essere assegnato un punteggio (a cui può corrispondere eventualmente un giudizio).

Di seguito altri due esempi, tratti dalla certificazione per la lingua inglese Cambridge, di come i criteri siano stati utilizzati (e declinati poi in una scala analitica con descrittori e punteggi) per la scrittura e il parlato relativi ad un livello B2:

Scrittura	
a.	contenuto
b.	organizzazione e coesione
c.	appropriatezza del registro e del format
d.	ampiezza (gamma delle funzioni comunicative)
e.	efficacia del messaggio nel lettore
f.	role-play

Pianificare e realizzare la valutazione

Parlato	a.	grammatica e vocabolario
	b.	gestione del discorso
	c.	pronuncia
	d.	ampiezza (gamma delle funzioni comunicative)
	f.	interazione

Quelli seguenti, invece, sono stati tratti dal Centre International d'Études Pédagogiques e si riferiscono al livello A2 per il francese:

Scrittura (lettera)	a.	rispetto della consegna
	b.	correttezza sociolinguistica
	c.	capacità di interazione
	d.	lessico/ortografia lessicale
	e.	morfosintassi/ortografia grammaticale
	f.	coerenza e coesione

Parlato	a.	lessico
	b.	morfosintassi
	c.	padronanza del sistema fonologico

L'utilizzo di griglie e criteri per la valutazione delle prove soggettive rende senza dubbio il voto/giudizio finale espresso più consapevole per l'insegnante e più chiaro per lo studente. Una valutazione ricavata da tale analisi è in grado di contribuire efficacemente all'intero processo didattico, mettendo in evidenza i punti su cui lo studente necessita di migliorare e fornendo, così, un ritorno di informazioni importante.

Basilare è, perciò, che il docente diventi familiare con tale tipologia di strumenti, iniziando eventualmente con delle griglie già costruite che adatterà al suo scopo.

La griglia **perfetta e preconfezionata**, difatti, non esiste, ogni strumento deve essere adattato o creato per la tipologia di studenti con cui si lavora e in funzione del lavoro svolto in classe prima della verifica.

Il docente, perciò, dovrà essere consapevole delle componenti della competenza comunicativa e delle sottocompetenze che compongono l'abilità che vuole indagare e, in base a queste e a ciò che richiede il compito, creerà il suo strumento di valutazione.

Alberta Novello

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Dalla teoria alla pratica

4 Buone pratiche nella valutazione

Sommario 4.1 Motivare alla valutazione linguistica — 4.1.1 La motivazione nell'apprendimento linguistico — 4.1.2 La motivazione nella valutazione linguistica — 4.1.3 La valutazione umanistica: un modello — 4.2 Procedure, metodologie e strategie per la motivazione alla valutazione — 4.2.1 La condivisione dei criteri — 4.2.2 La condivisione del feedback — 4.2.3 Preparazione e abitudine alle prove formative — 4.2.4 La consapevolezza della valutazione — 4.2.5 La varietà e l'equità nelle prove — 4.2.6 L'uso di strumenti per il recupero — 4.2.7 La correzione adeguata dell'errore — 4.2.8 L'autovalutazione — 4.2.9 Il portfolio

4.1 Motivare alla valutazione linguistica

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 fuggono 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'.

4.1.1 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 1973 propone il modello egodinamico che spiega come la persona, in base al progetto che ha di **sé**, individui una **strategia** per im-

parare 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:

- a. il dovere, che porta all'apprendimento e non all'acquisizione in quanto le informazioni acquisite si fermano nella memoria a breve termine;
- b. il bisogno, che è efficace fino alla sua soddisfazione;
- c. 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 2013) 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, per approfondimenti si veda Krashen 1981, 1983, 1985) 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:

- a. i contenuti, che possono rivelarsi interessanti per gli studenti;
- b. le metodologie, le quali possono stimolare lo svolgimento del compito;
- c. 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 coinvol-

gere 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 (Pinto, Danesi 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 *Language Acquisition Device* (Chomsky 1965) 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:

- a. novità;
- b. attrattiva;
- c. funzionalità;
- d. realizzabilità;
- e. 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:

- a. *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;
- b. *extrinsic reward*, la ricompensa estrinseca, data dall'insegnante attraverso voti o inserimenti in gruppi avanzati, ma che risulta demotivante per chi non riesce;
- c. *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:

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

A tutto ciò va senza dubbio aggiunto lo stimolare l'interesse del discente per la lingua; Caon (2005) a tal proposito sottolinea come il docente debba rendere vivo il suo insegnamento, avvicinandolo ai bisogni e agli interessi dei discenti.

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 alla 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.

4.1.2 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, come già descritto, 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:

- a. 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;
- b. 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);
- c. incoraggiare lo studente, il quale percepisce l'interesse dell'insegnante nel suo successo;
- d. far superare il diffuso atteggiamento degli studenti di 'accontentarsi della sufficienza' e aumentare il loro grado di impegno;
- e. 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, p. 220): «the process and outcomes of assessment can motivate learners».

4.1.3 La valutazione umanistica: un modello

Il modello per una valutazione umanistica (Novello 2012) 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:

- a. l'approccio comunicativo;
- b. la docimologia;
- c. le metodologie della valutazione formativa;

- d. l'esperienza di insegnamento;
- e. 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:

- a. **condivisione** (dei criteri di valutazione e dei risultati delle verifiche);
- b. **preparazione** (alle prove);
- c. **abitudine** (alla verifica);
- d. **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.

4.2 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:

- a. condivisione dei criteri;
- b. condivisione del feedback;
- c. preparazione e abitudine alle prove;
- d. valutazione formativa (cfr. 2.2);
- e. consapevolezza della valutazione;
- f. varietà ed equità nelle prove;
- g. uso di strumenti per il recupero;
- h. correzione adeguata dell'errore;
- i. autovalutazione;
- j. utilizzo del portfolio.

4.2.1 La condivisione dei criteri

Riprendendo quanto suggerito da Littlejohn (cfr. 4.1.1) 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 performance, non riuscendo a comprendere né il giudizio ottenuto né su quali abilità puntare nella prestazione e nella sua preparazione.

4.2.2 La condivisione del feedback

Una volta corretta la verifica si rivela senza dubbio utile condividere il feedback qualitativo 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» (cfr. 4.1.1) 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).

4.2.3 Preparazione e abitudine alle prove formative

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 educativo 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.

4.2.4 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 (cfr. 2.4), 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.

4.2.5 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 ottiene risultati migliori di quello più introverso, in questo modo il punteggio ottenuto è diverso, ma ciò dipende da una variabile personale.

Quanto esposto, come descritto in 2.5 si lega al concetto di equità che prevede che allo studente siano offerte più possibilità per poter dimostrare le proprie capacità.

4.2.6 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'; perciò da 'dovere' a 'bisogno' a 'piacere' come suggerisce il continuum del modello tripolare di motivazione di Balboni (cfr. 4.1.1).

4.2.7 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 loro maggiori preoccupazioni.

Come affermato da Mezzadri: «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» (2002, p. 4).

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, p. 23).

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

4.2.8 L'autovalutazione

L'autovalutazione permette agli studenti di:

- a. a. comprendere maggiormente il processo d'acquisizione;
- b. b. essere più motivati e più coinvolti nel loro apprendimento;
- c. c. essere più preparati a perseguire l'apprendimento anche al di fuori della classe;
- d. d. 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 (Holec 1981; Little 1991; Littlewood 1996; Benson 2001, 2010) in cui impara ad autoregolarsi. Gli apprendenti costantemente gestiti dall'insegnante dipendono da quest'ultimo per quanto riguarda cosa imparare, come

Buone pratiche nella valutazione

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 vantaggio.

Proponiamo di seguito alcuni esempi di griglie di autovalutazione.

Il primo esempio consiste in una griglia pensata per bambini della scuola primaria:

Nome:

Data:

Ti è piaciuta la lezione?	Sì [] Un po' [] No []
Cosa ti è piaciuto fare?	_____ _____ _____ _____
Cosa non ti è piaciuto fare?	_____ _____ _____ _____
Cosa hai imparato?	_____ _____ _____ _____
Cosa è stato difficile?	_____ _____ _____ _____
Come hai lavorato?	Da solo [] In coppia [] In gruppo []
Come ti piace lavorare?	Da solo [] In coppia [] In gruppo []

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Il secondo esempio riguarda, invece, gli studenti della scuola secondaria di primo grado:

Nome:

Data:

Ti è piaciuto svolgere il compito?	Sì [] Un po' [] No []
Il compito era	Facile [] Medio [] Difficile []
Cosa hai imparato bene?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Cosa devi migliorare?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Come hai svolto il compito?	Da solo [] In coppia [] In gruppo []
Come avresti preferito svolgere il compito?	Da solo [] In coppia [] In gruppo []
Hai capito di più quando	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> (Esempio: la prof. spiegava, ho letto il testo, ho fatto gli esercizi, ho lavorato da solo, ho lavorato in gruppo, ho visto il video, ho ascoltato il testo ecc.)

Buone pratiche nella valutazione

L'ultimo esempio ha come destinatari i discenti della scuola secondaria di secondo grado:

Nome:

Data:

La lezione è stata	Utile <input type="checkbox"/> Non utile <input type="checkbox"/> Interessante <input type="checkbox"/> Noiosa <input type="checkbox"/>
Obiettivi da raggiungere	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Obiettivi raggiunti	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Sei soddisfatto di come hai lavorato	Sì <input type="checkbox"/> Un po' <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
In cosa dovresti migliorare (tra gli obiettivi proposti)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Come hai svolto il compito?	Da solo <input type="checkbox"/> In coppia <input type="checkbox"/> In gruppo <input type="checkbox"/>
Come avresti preferito svolgere il compito?	Da solo <input type="checkbox"/> In coppia <input type="checkbox"/> In gruppo <input type="checkbox"/>
Modalità di apprendimento preferita	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> (Esempio: spiegazione dell'insegnante, svolgimento autonomo degli esercizi, visione di un video, lavoro con un compagno ecc.)

4.2.9 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, p. 237].

Non intendiamo qui approfondire il concetto di portfolio come strumento di autovalutazione, ma solo proporlo come autovalutazione motivante (per approfondimenti sul portfolio si veda Little 2005, 2009, 2011).

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.

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.

Secondo Dickins (1992) il portfolio per essere effettivamente efficace deve:

- a. coinvolgere i genitori;
- b. coinvolgere gli studenti;
- c. coinvolgere tutti gli insegnanti dell'alunno;
- d. registrare i progressi anche nelle altre lingue conosciute;
- e. registrare gli sviluppi all'interno del curriculum;
- f. utilizzare un quadro di riferimento per valutare i progressi linguistici.

Alberta Novello

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Dalla teoria alla pratica

5 Le certificazioni linguistiche

Sommario 5.1 Certificare una lingua straniera o seconda — 5.2 Le certificazioni per bambini — 5.3 Le certificazioni linguistiche europee — 5.3.1 Trinity College London — 5.3.2 University of Cambridge; 5.3.3 Centre International d'Études Pédagogiques — 5.3.4 Goethe Institut — 5.3.5 Instituto Cervantes — 5.3.6 Russian Language Head Testing Center for Non-Native Speakers — 5.3.7 Ufficio Nazionale per l'Insegnamento della Lingua Cinese (Hanban) — 5.4 Le certificazioni di lingua italiana — 5.4.1 Università per Stranieri di Perugia (CELI) — 5.4.2 Università per Stranieri di Siena (CILS) — 5.4.3 Università Roma Tre (IT) — 5.4.4 Società Dante Alighieri (PLIDA) — 5.5 Alcune certificazioni per giovani apprendenti— 5.5.1 Trinity College London — 5.5.2 Cambridge Esol — 5.5.3 City and Guilds — 5.5.4 British Institutes — 5.6 Riflessioni sulle certificazioni a confronto

5.1 Certificare una lingua straniera o seconda

La certificazione linguistica, che permette di ottenere da un ente ufficialmente riconosciuto un attestato con indicato il livello di competenza comunicativa posseduto, è un documento che ha suscitato un interesse sempre maggiore dalla sua comparsa. Ciò è sicuramente dovuto al valore che tale certificato rappresenta in quanto, attraverso il riconoscimento delle competenze linguistiche di un individuo, permette a quest'ultimo di autopromuoversi negli ambiti di suo interesse (professionale, sociale, educativo). La spendibilità di una certificazione è indubbiamente l'elemento chiave del successo di questo strumento che riflette la politica linguistica europea degli ultimi decenni, orientata agli scambi e alla partecipazione attiva che facilita l'istaurarsi di relazioni.

È chiaro come, in questo contesto, la certificazione linguistica si proponga come strumento che supporta in maniera importante suddetta filosofia, considerato il suo ruolo di 'garante' delle abilità linguistiche possedute dall'utente.

Altre ragioni spingono, poi, a sostenere un esame di certificazione, quali l'interesse e la motivazione personale.

Il candidato che affronta un esame di certificazione si aspetta di essere sottoposto a un test di lingua che, una volta corretto e valutato, dia un giudizio sul suo grado di competenza linguistica. Questo perché, come descritto da Machetti e Strambi (2003), la certificazione fotografa il livello di competenza comunicativa posseduto dal candidato, indipendentemente dalle metodologie o dai percorsi di apprendimento utilizzati.

Gli esami di certificazione linguistica sono costruiti, difatti, sulla base di un sillabo standard che riflette gli stadi di apprendimento in una data lingua e che non è legato a nessun percorso formativo di preparazione alle prove.

Lo scopo di una certificazione è, quindi, quello di verificare, misurare e valutare il livello di competenza comunicativa: si assegna un valore a quanto misurato, in base a parametri standard.

Un importante contributo per la delineaazione di tali parametri è stato fornito dal *Quadro comune europeo di riferimento* del Consiglio d'Europa.

Con le indicazioni del *Quadro*, infatti, si è giunti alla consapevolezza condivisa delle competenze incluse in diversi livelli di conoscenza linguistica, riuscendo a definire, così, quali abilità corrispondano a determinati stadi di apprendimento.

Gli enti certificatori europei hanno attinto (anche su indicazione del Consiglio d'Europa) al *Quadro comune europeo di riferimento* per costruire la proprie prove linguistiche e suddividerle nei livelli da esso indicati. Ciò ha comportato una maggiore chiarezza sia nell'offerta degli stessi enti certificatori sia nei risultati da essi comunicati. I giudizi espressi, infatti, dichiarano il livello raggiunto dal candidato e tale comunicazione è comprensibile a livello europeo, senza necessitare di ulteriori specificazioni.

Questo sistema ha contribuito a ridurre l'arbitrarietà diffusa sul riconoscimento delle competenze linguistiche e ha portato una maggiore oggettività, considerando che l'ente certificatore è un organismo esterno al contesto formativo del candidato.

Generalmente, gli esami includono prove sulle quattro abilità primarie (ascolto, parlato, lettura, scrittura) e, in alcuni casi, anche task sulle strutture linguistiche.

Il ruolo delle certificazioni nel campo dell'apprendimento linguistico è sicuramente fondamentale, ma è altrettanto rilevante sottolineare anche i limiti di tale strumento, al fine di evitare un'interpretazione erranea delle sue potenzialità.

La valutazione che la certificazione propone, con la sua espressione del risultato finale, indica un valore che non può essere considerato assoluto per due principali ragioni:

- a. il livello dichiarato, spesso, non è rappresentativo di tutte le abilità possedute dal candidato. Un parlante, generalmente, non raggiunge esattamente lo stesso livello in tutte le abilità linguistiche, ma riesce ad esercitarne alcune in maniera più competente rispetto ad altre. Nelle certificazioni europee, che rispetto a quelle italiane ammettono il superamento dell'esame senza il raggiungimento della soglia di sufficienza in ognuna delle abilità, tale discrepanza è ancora più marcata;
- b. non è possibile effettuare una valutazione oggettiva al 100% in quanto

quelle valutate sono prestazioni soggettive. Ciò che viene misurato è, difatti, un valore umano e, in quanto tale, non può essere oggettivo in assoluto. Il parlare una lingua è una competenza personale, influenzata da molti fattori non calcolabili e, spesso, non prevedibili, perciò, la 'fotografia' effettuata durante una prestazione non autentica in contesto formale, non può essere rappresentativa al 100% delle abilità che saranno, poi, impiegate dal candidato in contesto di comunicazione quotidiana. Quando si valuta una competenza, perciò, che include fattori emotivi, psicofisici e socioculturali, non si deve avere la pretesa di proporre dati assolutamente oggettivi.

Detto ciò, non significa che i valori espressi dai risultati di un esame di certificazione non siano da considerare validi, ma solamente si sottolinea la necessità di un'interpretazione corretta.

Sempre con maggiore frequenza le certificazioni linguistiche sono proposte anche in ambito scolastico (naturalmente su opzione facoltativa) per le famiglie che le ritengono utili per il percorso formativo dei figli. Le motivazioni sono ovviamente diverse a seconda dell'età degli studenti (vedi paragrafo successivo) e dei loro progetti futuri: i discendenti vicini al passaggio verso la formazione universitaria o al mondo lavorativo, ad esempio, hanno la possibilità di usufruire della certificazione per facilitare e/o favorire il loro ingresso in tali ambiti.

Interessante anche il contributo che le certificazioni possono fornire agli insegnanti attraverso un confronto tra la programmazione didattica e il syllabo della certificazione e con la tipologia di task utilizzati per la verifica; gli enti certificatori svolgono un importante lavoro di ricerca relativo alla descrizione della competenza comunicativa, alla sua classificazione in livelli e alle modalità più appropriate per testarla e gli insegnanti possono trarre da tale lavoro informazioni molto utili (senza naturalmente perdere di vista le diverse finalità e caratteristiche di una valutazione formativa e certificativa).

5.2 Le certificazioni per bambini

Successivamente alla certificazione per adulti e alle seguenti certificazioni per scopi speciali sono state proposte da diversi enti le certificazioni linguistiche per bambini.

Rispetto alle finalità descritte precedentemente la certificazione rivolta a bambini assume un ruolo del tutto differente.

Le ragioni di una certificazione nei primi anni di scuola vanno ricercate tra quelli che sono gli obiettivi dell'apprendimento di una lingua in giovane età, vale a dire la motivazione e la curiosità verso un'altra lingua e cultura.

Con la certificazione l'alunno può ottenere un riconoscimento di quello che ha imparato ed essere, così, gratificato e spinto ad imparare ancora; egli è motivato a procedere con il percorso di apprendimento della lingua ed è proprio questa la finalità principale di una certificazione per bambini.

Le famiglie hanno una visione positiva della certificazione, proprio perché la considerano una modalità per abituare il bambino ad avere un riconoscimento delle competenze in lingua e per incamminarlo nel percorso dell'apprendimento linguistico, considerato sempre più essenziale per la carriera scolastica.

Ciò non significa che le valutazioni dell'insegnante di classe siano ritenute meno affidabili, ma si preferisce dare maggiori opportunità nell'apprendimento della lingua, opportunità che riflettono il concetto di riconoscimento delle competenze a livello europeo e rappresentano la possibilità (e spesso la novità) di confrontarsi con insegnanti madrelingua.

L'avviamento precoce ed efficace all'apprendimento delle lingue straniere è, quindi, il nodo centrale della nascita e del successo delle certificazioni per bambini.

Come dimostrano ricerche recenti sull'argomento (Bifferale, Beccheroni 2008), se introdotta e perseguita nelle modalità adatte, la certificazione costituisce un valido elemento di supporto all'insegnamento per aumentare la motivazione e l'autostima dei discenti. Naturalmente prima di sottoporre i bambini all'esame è necessario un percorso di preparazione in cui, anche con il coinvolgimento delle famiglie, vengano preparati all'esperienza, presentando quest'ultima come opportunità in più e in nessun modo sanzionatoria in caso di insuccesso. Vanno presi in considerazione anche gli aspetti psicologici dello studente ed è necessario valutare se può essere pronto o meno a un momento di valutazione esterna.

La struttura della certificazione linguistica per bambini tiene conto, poi, delle modalità di apprendimento della lingua per la fascia d'età considerata; perciò molto spazio è lasciato alle abilità orali e le prove sono costruite con supporti visivi adatti ai giovanissimi e sono inserite in contesti a loro noti. Sono, ad esempio, utilizzati disegni di animali, di personaggi e si 'parla' di giochi, scuola, famiglia, fiabe ecc.

5.3 Le certificazioni linguistiche europee

Descriviamo di seguito (in ordine cronologico) i tratti principali di alcune delle più importanti certificazioni europee onde fornire una panoramica dell'offerta attuale.

5.3.1 Trinity College London

Il Trinity College di Londra (<http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=263>) è Ente Certificatore (*Examination Board*) dal 1870 ed è riconosciuto dalla *Qualification and Curriculum Authority* (QCA).

A livello internazionale rilascia due tipi di certificazione (non soggetti a scadenza): *Integrated Skills in English Examinations* (ISE) e *Graded Examinations in Spoken English* (GESE).

A livello nazionale, perciò solo per residenti in Gran Bretagna, sono inoltre rilasciate: *ESOL step 1 and step 2 examinations for students living in UK*; *ESOL skills for life examinations for adult students living in UK*; *ESOL for work*.

La certificazione ISE testa quattro livelli di competenza linguistica, mentre la certificazione GESE è suddivisa in 12 livelli. Essi sono così equiparati ai livelli del *Quadro comune europeo di riferimento*:

CEFR	ISE	GESE
-		Grade 1
A1		Grade 2
A2	ISE 0	Grade 3 (A2.1) Grade 4 (A2)
B1	ISE 1	Grade 5 (B1.1) Grade 6 (B1.2)
B2	ISE II	Grade 7 (B2.1) Grade 8 (B2.2) Grade 9 (B2.3)
C1	ISE III	Grade 10 (C1.1) Grade 11 (C2.2)
C2		Grade 12

Tabella 3. Livelli Trinity e Consiglio d'Europa.

Per quanto riguarda l'esame GESE, i dodici livelli sono descritti attraverso la suddivisione in quattro stadi:

- *initial stage (grade 1-3)*: a questo livello, corrispondente al livello Base del *Quadro comune europeo*, l'esame è guidato dall'esaminatore;
- *elementary stage (grade 4-6)*: a questi stadi il candidato presenta un argomento a sua scelta e successivamente l'esaminatore introduce la

- fase di conversazione selezionando due argomenti da una lista data;
- *intermediate stage (grade 7-9)*: il candidato per questi livelli deve iniziare e mantenere una conversazione su un argomento a sua scelta e, in seguito, guidare un'interazione; infine, l'esaminatore propone la fase di conversazione selezionando due argomenti da una lista data;
 - *advanced stage (grade 10-12)*: gli esami per questi livelli iniziano con una presentazione formale di un argomento, seguita da una discussione, da un'attività di comprensione orale e da una conversazione con l'esaminatore su due argomenti selezionati da una lista.

Gli esami ISE, a differenza degli esami GESE che si occupano soltanto della produzione orale, sono così composti per quanto riguarda le abilità e le tipologie di prove:

- ISE 0 - A2: parlato (discussione su argomento preparato, conversazione); scrittura (presentazione portfolio, composizione, scrittura basata su testi);
- ISE I - B1: parlato (discussione su argomento preparato, conversazione, interazione guidata dal candidato); scrittura (presentazione portfolio, composizione, scrittura/riassunto basato su testi);
- ISE II - B2: parlato (discussione su argomento preparato, conversazione); scrittura (presentazione portfolio, composizione, scrittura basata su testi);
- ISE III - C1: ascolto (domande aperte orali); parlato (discussione su argomento preparato, conversazione, discussione, interazione guidata dal candidato); scrittura (presentazione portfolio, composizione creativa, scrittura/riassunto basato su testi, lettera).

5.3.2 University of Cambridge

Il Cambridge ESOL (<http://www.cambridgeesol.it/esami>), dipartimento dell'università di Cambridge che si occupa degli esami di lingua, rilascia dal 1913 delle certificazioni della competenza nella lingua inglese, attualmente riconosciute dal Governo e dal Ministero britannico e dalla QCA (*Qualification and curriculum authority*), oltre che da numerose istituzioni e governi a livello internazionale.

Gli esami prodotti riguardano diverse aree, le quali si dividono in: *General English* (lingua per scopi generali); *Professional English* (lingua per l'economia e gli affari); *Academic English* (lingua per scopi accademici); *Young Learners English* (esami di lingua per bambini di livello elementare).

I certificati d'esame Cambridge di *General English* non sono soggetti a scadenza.

Le certificazioni linguistiche

Per quanto riguarda le certificazioni di lingua per scopi generali, i livelli certificati sono:

Cambridge ESOL	Quadro comune europeo di riferimento
KET (Key English test) – KET for schools	A2
PET (Preliminary English test) – PET for schools	B1
FCE (First certificate in English) – FCE for schools	B2
CAE (Certificate in advanced English)	C1
CPE (Certificate of proficiency in English)	C2

Tabella 4: Livelli Cambridge e Consiglio d'Europa.

Sintetizzando la struttura di tali esami ritroviamo le seguenti abilità e tipologie di prove:

- KET: ascolto (abbinamento, scelta multipla, riempimento); lettura (abbinamento, scelta multipla, cloze a scelta multipla, completamento, trasformazione di informazioni); parlato (interazione); scrittura (scrittura guidata);
- PET: ascolto (scelta multipla, riempimento, completamento, vero/falso); lettura (abbinamento, scelta multipla, vero/falso, trasformazione di frasi); parlato (interazione, monologo, conversazione); scrittura (scrittura guidata, scrittura estesa);
- FCE: ascolto (scelta multipla, completamento di frasi, abbinamenti multipli); lettura (abbinamenti multipli, scelta multipla, gapped text); parlato (discussione, conversazione); scrittura (articolo o e-mail o lettera o rapporto o commento o storia); strutture linguistiche (cloze a scelta multipla, cloze, formazione di parole, trasformazione di frasi);
- CAE: ascolto (scelta multipla, completamento, abbinamenti multipli); lettura (abbinamenti multipli, scelta multipla, gapped text); parlato (discussione, conversazione); scrittura (articolo o iscrizione o contributo a un testo o lettera o rapporto o commento o saggio o foglio informativo o proposta); strutture linguistiche (cloze a scelta multipla, cloze, formazione di parole, trasformazione di frasi);
- CPE: ascolto (scelta multipla, completamento, abbinamenti multipli); lettura (cloze, scelta multipla, gapped text); parlato (discussione, conversazione, risposta a un quesito); scrittura (articolo o lettera o rapporto o commento o saggio o proposta); strutture linguistiche (cloze, formazione di parole, trasformazione di frasi, riempimenti, domande, riassunto).

5.3.3 Centre International d'Études Pédagogiques

Il ministero francese dell'Educazione riconosce e rilascia la certificazione DELF (*Diplôme d'études en langue française*), DILF (*Diplôme initial de langue française*) e DALF (*Diplôme approfondi de langue française*).

I diplomi DILF, DELF e DALF (non soggetti a scadenza) sono rilasciati dalla «Commissione Nazionale per DELF e DALF» del CIEP (*Centre International d'Études Pédagogiques*, <http://www.ciep.fr/it/>).

Il CIEP, creato nel 1945, è istituzione pubblica del Ministero dell'Educazione Nazionale dal 1987 e include due poli d'attività: l'educazione e le lingue.

I livelli di certificazione rilasciati dal CIEP sono sette e sono equiparati al *Quadro comune europeo di riferimento*: DILF A1.1; DELF A1; DELF A2; DELF B1; DELF B2; DALF C1; DALF C2.

Il CIEP rilascia, inoltre, il diploma DELF per ragazzi per i seguenti livelli: DELF A1; DELF A2; DELF B1; DELF B2.

Per quanto riguarda la sintesi degli esami, essi sono così costituiti relativamente ad abilità testate e tipologie di prove:

- DILF A1.1: ascolto (scelta multipla, abbinamenti); lettura (scelta multipla, abbinamenti); scrittura (copiare un indirizzo e un numero di telefono, scrivere un numero o un prezzo o una data, riempire un modulo, lasciare un messaggio semplice); parlato (intervista);
- DELF A1: ascolto (scelta multipla); lettura (scelta multipla, domande aperte); scrittura (riempimento di un modulo, scrivere semplici frasi in cartoline, messaggi, storie); parlato (conversazione guidata, scambio di informazioni, role-play);
- DELF A2: ascolto (scelta multipla, vero/falso/non detto); lettura (scelta multipla, abbinamento, vero/falso giustificato, domande aperte); scrittura (lettera a un amico o un messaggio); parlato (conversazione guidata, scambio di informazioni, role-play);
- DELF B1: ascolto (scelta multipla); lettura (scelta multipla, vero/falso, domande aperte); scrittura (saggio, lettera, articolo); parlato (conversazione guidata, interazione);
- DELF B2: ascolto (scelta multipla, domande aperte); lettura (scelta multipla, domande aperte, vero/falso giustificato, spiegazione di espressioni); scrittura (scrittura di un brano quale contributo a un dibattito, lettera formale, critica di un libro o di un film); parlato (commento a un testo);
- DALF C1: ascolto (scelta multipla, domande aperte); lettura (scelta multipla, domande aperte, vero/falso/non detto); scrittura (riassunto di alcuni documenti per un totale di 1.000 parole, scrittura di un saggio relativamente agli argomenti dei documenti); parlato (presentazione orale basata su una serie di documenti scritti e successiva discussione);

Le certificazioni linguistiche

- DALF C2: ascolto e parlato (riportare i contenuti di una registrazione ascoltata due volte; risoluzione del problema presentato nella registrazione; dibattito con gli esaminatori); comprensione e scrittura (scrittura di un testo strutturato - articolo, editoriale, report, discorso - basato su una serie di documenti).

5.3.4 Goethe Institut

Il Goethe Institut (<http://www.goethe.de/ins/it/lp/itindex.htm>), l'ente certificatore per la lingua tedesca, ha iniziato la sua attività di certificazione nel 1951 e, attualmente, in Italia è ufficialmente riconosciuto dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Il Goethe Institut certifica i seguenti livelli, equiparati al *Quadro comune europeo di riferimento*:

Esami	Livelli Quadro comune europeo di riferimento
Fit in Deutsch 1 für Jugendliche Start Deutsch 1	A1
Fit in Deutsch 2 für Jugendliche Start Deutsch 2	A2
Zertifikat Deutsch für Jugendliche (ZDj) Zertifikat Deutsch (ZD)	B1
Zertifikat Deutsch für den Beruf Goethe Zertifikat B2	B2
Prüfung Wirtschaftsdeutsch (PWD) Goethe Zertifikat C1	C1
Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) Kleines Deutsches Sprachdiplom Großes Deutsches Sprachdiplom	C2

Tabella 5: Livelli Goethe Institut e Consiglio d'Europa.

Gli esami *Fit in Deutsch 1* e *Fit in Deutsch 2* si rivolgono a giovani tra i 10 e i 15 anni.

Gli esami *Start Deutsch 1* e *Start Deutsch 2* sono rivolti a giovani e adulti a partire dai 16 anni e sono organizzati congiuntamente alla *Weiterbildungs-Testsysteme GmbH* (WBT).

L'esame *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* è rivolto a giovani dai 12 ai 15

anni; è organizzato congiuntamente alla conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Istruzione (rappresentati dall'Università di Fribourg), all'*Österreichisches Sprachdiplom Deutsch* e alla *Weiterbildungs-Testsysteme GmbH* (WBT).

In Germania lo *Zertifikat Deutsch* è riconosciuto come prova delle conoscenze della lingua tedesca ai fini dell'ottenimento della cittadinanza tedesca. Gli obiettivi di base dello *Zertifikat Deutsch* riguardano l'utilizzo linguistico del tedesco standard nella Repubblica Federale Tedesca, in Austria e in Svizzera. L'esame è organizzato congiuntamente alla conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Istruzione (rappresentati dall'Università di Fribourg), all'*Österreichisches Sprachdiplom Deutsch* e alla *Weiterbildungs-Testsysteme GmbH* (WBT).

Lo *Zertifikat Deutsch für den Beruf* dimostra di sapersi esprimere adeguatamente in lingua tedesca, sia a livello scritto che orale, nelle situazioni lavorative di tutti i giorni.

L'esame è sviluppato in collaborazione con la *Weiterbildungs-Testsysteme GmbH* (WBT).

L'esame *Prüfung Wirtschaftsdeutsch* (solo per maggiorenni) dimostra la capacità di comunicazione orale e scritta ad un livello avanzato in ambito professionale ed economico.

L'esame *Prüfung Wirtschaftsdeutsch* è stato sviluppato con la collaborazione della Camera di Commercio e dell'Industria tedesca e con i centri Carl Duisberg.

Gli esami del Goethe Institut non sono soggetti a scadenza.

Si sintetizzano ora le prove principali legate ai sei livelli di competenza (non sono inclusi, perciò, gli esami per ragazzi dei primi due livelli e gli esami orali dei livelli più alti):

- *Start Deutsch 1 - A1*: ascolto (scelta multipla, vero/falso); lettura (vero/falso, individuazione di informazioni); parlato (presentazione, interazione); scrittura (riempimento, composizione su traccia);
- *Start Deutsch 2 - A2*: ascolto (scelta multipla, riempimento, abbinamento); lettura (vero/falso, scelta multipla, abbinamento); parlato (presentazione, interazione, discussione); scrittura (riempimento, composizione su traccia);
- *Zertifikat Deutsch (ZD) - B1*: ascolto (vero/falso); lettura (scelta multipla, abbinamento); parlato (dialogo, monologo, discussione); scrittura (risposta a una lettera su traccia); strutture linguistiche (scelta multipla, completamento);
- *Zertifikat B2*: ascolto (correzione di errori, completamento, scelta multipla); lettura (scelta multipla, abbinamento, completamento, sì/no); parlato (riportare un testo, discussione); scrittura (composizione, correzione di errori);
- *Zertifikat C1*: ascolto (prendere appunti, scelta multipla); lettura (scelta

- multipla, completamento, griglia); parlato (riportare un testo, discussione); scrittura (descrizione guidata, riempimento);
- *Zentrale Oberstufenprüfung* (ZOP) – C2: ascolto (prendere appunti); lettura (domande aperte, abbinamento, esercizi lessicali); parlato (lettura o riassunto o commento, monologo o colloquio); scrittura (riformulare un testo, tema esercizi lessicali e grammaticali).

5.3.5 Instituto Cervantes

Il DELE (Diplomi di Spagnolo come Lingua Straniera, http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/certificados_espanol/diplomas_dele.htm) è attualmente l'unico titolo ufficiale che attesta la competenza in lingua spagnola; è rilasciato dall'Istituto Cervantes e riconosciuto dal ministero spagnolo della Pubblica Istruzione.

I diplomi DELE sono stati creati nel 1988 con il *Real Decreto* 826/1988.

L'Istituto Cervantes è l'ente ufficiale dello Stato spagnolo per la diffusione della lingua e della cultura spagnola e ispanoamericana.

Esistono tra Italia e Spagna un Accordo di Cooperazione educativo-culturale e scientifica (11/08/1955) e un Accordo Scientifico e Tecnico (03/03/1969), sviluppati attualmente attraverso il Programma di Cooperazione Educativa-Culturale, Scientifica e Tecnologica in cui si stabilisce che «La Parte spagnola segnala che l'Istituto Cervantes organizza sessioni di esame per l'ottenimento dei Diplomi di Spagnolo come lingua straniera (DELE), titoli ufficiali che riconoscono la conoscenza della lingua spagnola in tre livelli: iniziale, intermedio e superiore».

L'Università di Salamanca collabora con l'Istituto Cervantes nell'elaborazione dei modelli d'esame e nella valutazione delle prove.

I diplomi DELE certificano sei livelli di competenza linguistica che vanno dal livello A1 al livello C2.

È previsto inoltre il diploma DELE *Escolar*, il quale corrisponde a un livello iniziale, ma con contenuti e tematiche adatti ad un pubblico che va dagli 11 ai 17 anni.

I Diplomi di Spagnolo come Lingua Straniera non sono soggetti a scadenza e sono generalmente così composti per quanto riguarda abilità e tipologie di prove:

- livello A1: lettura (scelta multipla, abbinamento, abbinamento multiplo, completamento); ascolto (scelta multipla, abbinamento multiplo, risposte brevi); parlato (presentazione, monologo, conversazione, intervista); scrittura (completamento, composizione);
- livello A2: lettura (scelta multipla, abbinamento, abbinamento multiplo); ascolto (scelta multipla, abbinamento multiplo); parlato (presentazione, descrizione, conversazione, intervista); scrittura (composizione);

- livello B1: ascolto (vero/falso, scelta multipla); lettura (scelta multipla, vero/falso); parlato (conversazione, simulazione, descrizione, narrazione, dialogo); scrittura (composizione, riempimento); strutture linguistiche (scelta multipla, completamento a scelta multipla, abbinamento);
- livello B2: ascolto (vero/falso, scelta multipla); lettura (scelta multipla, vero/falso); parlato (conversazione, racconto, esposizione); scrittura (composizione, lettura); strutture linguistiche (scelta multipla, completamento a scelta multipla);
- livello C1: ascolto (completamento, scelta multipla, composizione); lettura (riassunto); parlato (monologo, conversazione, comparazione di foto, esposizione); scrittura (composizione, lettura); strutture linguistiche (scelta multipla, completamento a scelta multipla);
- livello superiore C2: ascolto (vero/falso, scelta multipla, completamento); lettura (scelta multipla, abbinamento); parlato (conversazione, comparazione di foto, esposizione); scrittura (composizione, lettura); strutture linguistiche (scelta multipla, completamento a scelta multipla, individuazione di errori).

5.3.6 Russian Language Head Testing Center for Non-Native Speakers

Il *Russian Language Head Testing Center for Non-Native Speakers* (http://www1.pushkin.edu.ru/publ/english/cct/cct_info/56-1-0-192) del Ministero dell'Istruzione della Federazione Russa rilascia dal 1998 la certificazione internazionale ТРКИ-TORFL.

Il Consiglio di Coordinamento del Ministero si occupa della gestione della certificazione ed è a sua volta composto da specifiche commissioni che hanno il compito di elaborare i materiali, costruire il syllabus e gestire gli aspetti organizzativi; è presente, inoltre, una Commissione per il controllo della validità dei contenuti dei test.

La certificazione prevede tre tipi di certificati: competenza generale (livelli da A1 a C2), competenza professionale (livelli da B1 a C2) e competenza per il turismo (livelli da A1 a C1).

Un esame di competenza generale di livello elementare è così costituito:

- a. lettura: comprensione (biografia, dialogo, testo storico) con tecniche di abbinamento e scelta multipla;
- b. scrittura: scrittura di un fax e di una cartolina;
- c. grammatica e vocabolario: scelta multipla su genere e numero di sostantivi e verbi, combinazione di parole, casi;
- d. ascolto: comprensione di dialoghi e risposte in dialoghi con tecniche di scelta multipla;
- e. parlato: iniziare un dialogo e fornire una risposta ad una domanda.

5.3.7 Ufficio Nazionale per l'Insegnamento della Lingua Cinese (Hanban)

L'Ufficio Nazionale per l'Insegnamento della Lingua Cinese Hanban (<http://www.chinesetest.cn>) rilascia dal 2010 le nuove certificazioni di lingua cinese in linea con i parametri internazionali di classificazione della competenza linguistica.

Le certificazioni sono suddivise in quattro tipologie: *Chinese proficiency test* (HSK), *Speaking test* (HSKK), *Youth Chinese test* (YCT), *Business Chinese test* (BCT).

L'esame HSK è previsto per i livelli da A1 a C2 ed è caratterizzato dalla seguente struttura:

- a. livello 1 - A1: comprensione orale (20 item) e comprensione scritta (20 item); è richiesta la conoscenza di 150 vocaboli di uso comune;
- b. livello 2 - A2: comprensione orale (35 item) e comprensione scritta (25 item); è richiesta la conoscenza di 300 vocaboli di uso comune;
- c. livello 3 - B1: comprensione orale (40 item), comprensione scritta (30 item), capacità di scrittura (10 item); è richiesta la conoscenza di 600 vocaboli di uso comune;
- d. livello 4 - B2: comprensione orale (45 item), comprensione scritta (40 item), capacità di scrittura (15 item); è richiesta la conoscenza di 1.200 vocaboli di uso comune;
- e. livello 5 - C1: comprensione orale (45 item), comprensione scritta (45 item), capacità di scrittura (10 item); è richiesta la conoscenza di 2.500 vocaboli di uso comune;
- f. livello 6 - C2: comprensione orale (50 item), comprensione scritta (50 item), composizione scritta; è richiesta la conoscenza di 5.000 vocaboli di uso comune.

La certificazione HSKK è rilasciata, invece, solamente per i livelli iniziale, intermedio e avanzato.

Il livello iniziale è costituito da tre parti (ascolto e ripetizione, ascolto e risposta, risposta a domande) e ha un totale di 27 item; richiede la conoscenza di 200 parole di uso comune.

Il livello intermedio ha un totale di 14 item suddivisi nelle parti di ascolto e ripetizione, descrizione di immagini, risposta a domande; richiede la conoscenza di 900 parole di uso comune.

Il livello avanzato è formato da tre parti (ascolto e ripetizione, lettura ad alta voce, risposta a domande) e ha un totale di 6 item; richiede la conoscenza di 3.000 parole di uso comune.

L'esame YCT è proposto per i seguenti livelli:

- livello 1, per cui è richiesta la conoscenza di 80 vocaboli di uso comune

e che include quattro prove di comprensione orale (20 item) e tre prove di comprensione scritta (15 item);

- livello 2 - A1, che richiede la conoscenza di 150 vocaboli di uso comune e che è formato da quattro prove di comprensione orale (20 item) e quattro prove di comprensione scritta (20 item);
- livello 3 - A2, per cui è richiesta la conoscenza di 300 vocaboli di uso comune e che comprende quattro prove di comprensione orale (35 item) e quattro prove di comprensione scritta (25 item);
- livello 4 - B1, che richiede la conoscenza di 600 vocaboli di uso comune e che prevede quattro prove di comprensione orale (40 item), quattro prove di comprensione scritta (30 item) e due prove di scrittura (10 item).

5.4 Le certificazioni di lingua italiana

In Italia le certificazioni di italiano come lingua straniera riconosciute dal Ministero degli Affari Esteri e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica sono le seguenti (in ordine alfabetico):

- a. CELI, rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia;
- b. CILS, rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena;
- c. IT, rilasciata dall'Università Roma Tre di Roma;
- d. PLIDA, rilasciata dalla Società Dante Alighieri di Roma.

Ogni certificazione attesta livelli di competenza linguistica prestabiliti, rapportabili ai livelli delineati dal Consiglio d'Europa all'interno del *Quadro comune europeo di riferimento*.

Le prove riguardano la comprensione e la produzione di testi scritti e orali con le varianti proprie di ogni ente.

I destinatari delle certificazioni sono tutti i cittadini stranieri (compresi gli italiani residenti all'estero e gli immigrati in Italia) interessati a un documento ufficiale che attesti la loro competenza nella lingua italiana.

In Italia l'interesse dell'italiano come lingua straniera nasce con il convegno «L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero», tenutosi a Roma nel 1982 e che aveva lo scopo di rendere noti i risultati di una ricerca, commissionata dal Ministero degli Affari Esteri all'Istituto per l'Enciclopedia Italiana, sui pubblici d'italiano come lingua straniera nel mondo. Fu istituita di seguito la Commissione Nazionale per la Lingua e la Cultura Italiana che propose di elaborare una certificazione della lingua italiana. L'Università per Stranieri di Siena e Perugia e l'Università Roma Tre realizzarono ognuna un proprio modello di certificazione. Nel 1992 il Ministero degli Affari Esteri e queste università stipularono una convenzione che prevedeva che gli Istituti Italiani di Cultura all'estero fossero sedi ufficiali per le certificazioni; nel 1994, poi, le tre università sono state riconosciute

Le certificazioni linguistiche

dal Ministero degli Affari Esteri come enti certificatori ufficiali e dal 2001 si è aggiunta anche la Società Dante Alighieri di Roma.

Il Ministero degli Affari Esteri nel 1997 ha proposto il documento «Sistema coordinato delle Certificazioni dell'Italiano per Stranieri» per esporre le corrispondenze tra il livello linguistico richiesto e alcuni ruoli professionali ed educativi; a questo progetto hanno partecipato le tre università riconosciute nel 1994 le quali hanno affiancato ad ogni ruolo proposto il livello di certificazione richiesta.

Nel 2013 è stata firmata la convenzione tra il Ministero degli Affari Esteri e l'Associazione CLIQ - Certificazione Lingua Italiana di Qualità, la quale è composta dai quattro enti certificatori italiani e si propone di fornire un marchio di qualità alle certificazioni italiane che lavoreranno in maniera coordinata ma autonoma.

5.4.1 Università per Stranieri di Perugia (CELI)

Il CELI, Certificato di conoscenza della lingua italiana (<http://www.cvcl.it/home.aspx>) è rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia, ed è riconosciuto dal Ministero degli Affari Esteri.

Si occupa della certificazione CELI il CVCL, Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica, impegnato anche nella ricerca nel settore della verifica e valutazione delle competenze linguistiche nelle lingue seconde.

L'Università per Stranieri inizia l'attività di certificazione nel 1987 con due livelli avanzati (Diploma di Conoscenza della Lingua Italiana e Diploma di Conoscenza della Lingua e della Cultura Italiana) per poi avviare nel 1993 un sistema ufficiale di certificazione comprendente più livelli.

I livelli CELI testati sono sei:

Livelli CELI	Livelli Quadro comune europeo di riferimento
Celi impatto	A1
CELI 1	A2
CELI 2	B1
CELI 3	B2
CELI 4	C1
CELI 5	C2

Tabella 6. Livelli CELI e Quadro comune europeo di riferimento.

È stato inoltre aggiunto il CELI 5 DOC, Certificato di lingua italiana per docenti, il quale corrisponde al livello C2 del Framework ed è stato creato per coloro che desiderano ottenere il riconoscimento dei titoli di formazione professionale al fine dell'esercizio della professione docente nella scuola italiana.

L'Università di Perugia rilascia dal 1999 anche la CIC, Certificazione della conoscenza dell'Italiano Commerciale, la quale comprende due livelli: CIC intermedio e CIC avanzato, corrispondenti rispettivamente ai livelli CELI 2 e CELI 4.

Esistono, poi, tre livelli d'esame (A2, B1, B2) pensati per il pubblico di adolescenti e tre livelli (A1, A2, B1) rivolti agli immigrati in Italia.

Gli esami sono così strutturati per quanto riguarda le abilità testate e le tipologie di prove:

- livello A1: ascolto (domande aperte); lettura (abbinamento, vero/falso); parlato (monologo, conversazione); scrittura (completamento, composizione);
- livello A2: ascolto (scelta multipla, abbinamento); lettura (abbinamento, scelta multipla); parlato (presentazione, descrizione di immagini, interazione); scrittura (completamento, scrittura guidata);
- livello B1: ascolto (scelta multipla, abbinamento, individuazione di informazioni); lettura (abbinamento, scelta multipla, completamento, completamento a scelta multipla, individuazione di informazioni); parlato (presentazione, descrizione di immagini, interazione); scrittura (completamento, scrittura guidata);
- livello B2: ascolto (scelta multipla, abbinamento); lettura (abbinamento, scelta multipla, domande aperte); parlato (presentazione, descrizione di immagini, interazione, riassunto, discussione); scrittura (composizione di brevi testi); strutture linguistiche (completamento, ricostruzione di frasi);
- livello C1: ascolto (completamento, trasferimento di informazioni, abbinamento); lettura (abbinamento, scelta multipla, domande aperte); parlato (presentazione, analisi di immagini, riassunto, illustrazione di un grafico); scrittura (composizione, riassunto); strutture linguistiche (completamento, espansione di frasi, correzione di errori);
- livello C2: ascolto (completamento, scelta multipla, abbinamento); lettura (scelta multipla, domande aperte); parlato (riassunto, illustrazione di foto, spiegazione e commento di espressioni); scrittura (composizione, saggio, racconto); strutture linguistiche (completamento, scelta multipla, correzione di errori).

5.4.2 Università per Stranieri di Siena (CILS)

La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (<http://cils.unistrasi.it/>) è rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena dal 1993 ed è riconosciuta dallo Stato italiano in base a una convenzione con il Ministero degli Affari Esteri.

L'Università per Stranieri di Siena è un'università statale ad ordinamento speciale che svolge attività di insegnamento e ricerca scientifica finalizzate alla conoscenza e alla diffusione della lingua e della cultura italiana.

Il modello di certificazione proposto è di tipo multidimensionale, in quanto tiene conto non solo delle caratteristiche linguistiche dell'italiano, ma anche di quelle sociolinguistiche e culturali.

Relativamente ai modelli di apprendimento, la CILS fa riferimento agli studi di linguistica acquisizionale, in particolar modo alle teorie sull'interlingua del Progetto Pavia.

Di questi studi la certificazione tiene conto anche per la suddivisione dei livelli.

Nella certificazione CILS i livelli attestati sono sei: Livello Uno, Livello Due, Livello Tre, Livello Quattro e i due livelli di competenza elementare, Livello A1 e Livello A2.

I livelli Uno, Due, Tre e Quattro sono divisi nei moduli: adulti in Italia; adulti all'estero; ragazzi all'estero; mentre i livelli A1 e A2 sono suddivisi per più moduli e cioè:

- immigrati adulti in Italia;
- immigrati adulti all'estero;
- bambini, figli di immigrati in Italia, di età compresa tra i sei e gli undici anni;
- ragazzi, figli di immigrati in Italia, di età compresa tra i dodici e i quindici anni;
- stranieri adulti con tipologie linguistiche lontane dall'italiano (asiatici);
- ragazzi, figli di emigrati italiani all'estero, di prima e seconda generazione, di età compresa tra gli otto ed i quindici anni;
- ragazzi stranieri di origine italiana, di terza, quarta e quinta generazione, di età compresa tra gli otto e i quindici anni.

I livelli CILS sono stati equiparati ai livelli delineati dal Consiglio d'Europa nel *Quadro comune europeo di riferimento*:

Livello CILS	Quadro comune europeo di riferimento
Livello A1	A1
Livello A2	A2
CILS Uno	B1
CILS Due	B2
CILS Tre	C1
CILS Quattro	C2

Tabella 7. Livelli CILS e Consiglio d'Europa.

I certificati di esami CILS non hanno scadenza.

Nella sintesi degli esami CILS (con indicate abilità testate e tipologie di prove) vengono prese in considerazione le prove dedicate a candidati adulti (in questo caso: adulti all'estero):

- livello A1: ascolto (scelta multipla, individuazione di informazioni e situazioni, trascrizione); lettura (scelta multipla, individuazione di informazioni, abbinamento, ricostruzione di un testo); parlato (role-play, monologo); scrittura (riempimento, cartolina, lettera, telegramma, e-mail); strutture linguistiche (cloze, trasformazione di testi);
- livello A2: ascolto (scelta multipla, individuazione di informazioni e situazioni, trascrizione); lettura (scelta multipla, individuazione di informazioni, abbinamento, ricostruzione di un testo); parlato (role-play, monologo); scrittura (riempimento, cartolina, lettera, telegramma, e-mail); strutture linguistiche (cloze, trasformazione di testi);
- livello B1: ascolto (dettato, scelta multipla, individuazione di informazioni e situazioni, completamento); lettura (scelta multipla, individuazione di informazioni, abbinamento, ricostruzione di un testo, completamento); parlato (dialogo, monologo); scrittura (descrizione, lettera); strutture linguistiche (riempimento, formazione e trasformazione di frasi);
- livello B2: ascolto (dettato, scelta multipla, individuazione di informazioni e situazioni, completamento); lettura (scelta multipla, individuazione di informazioni, abbinamento, ricostruzione di un testo, completamento, cloze, abbinamento); parlato (dialogo, monologo); scrittura (cronaca, lettera); strutture linguistiche (riempimento, formazione di frasi);
- livello C1: ascolto (abbinamento, riempimento, scelta multipla, individuazione di informazioni, completamento); lettura (scelta multipla, individuazione di informazioni, abbinamento, ricostruzione di un testo, completamento, cloze, abbinamento, domande semistrutturate); parlato

- (dialogo, monologo); scrittura (saggio); strutture linguistiche (riempimento, formazione e trasformazione di frasi e testi);
- livello C2: ascolto (riassunto, riempimento, scelta multipla, individuazione di informazioni, completamento, domande); lettura (scelta multipla, individuazione di informazioni, abbinamento, ricostruzione di un testo, domande semistrutturate e aperte, riordino); parlato (dialogo, monologo); scrittura (saggio, lettera); strutture linguistiche (riempimento, formazione/spiegazione e trasformazione di frasi e testi).

5.4.3 Università Roma Tre (IT)

I certificati IT, Int.It e Ele.IT (www.certificazioneitaliano.uniroma3.it) sono certificazioni di lingua italiana rilasciate dall'Università di Roma Tre e riconosciute dal Ministero degli Affari Esteri e dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.

L'Ateneo di Roma Tre, nato nel 1992, ha attivato un Centro Linguistico d'Ateneo che offre corsi di lingua italiana per stranieri e ha promosso la certificazione della conoscenza della lingua italiana attraverso esami che vengono svolti ogni anno contemporaneamente presso gli istituti di cultura italiani di diversi paesi. Dal 1993, infatti, il Dipartimento di Linguistica ha istituito l'Ufficio della certificazione dell'italiano come L2, all'interno del quale si progettano le prove di certificazione della competenza in lingua italiana.

L'Università di Roma Tre rilascia quattro tipologie di certificazione:

- base.IT, comparabile al livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (attiva dal 2010);
- ele.IT, che corrisponde al livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento* (attiva dal 2002);
- int.IT, che certifica la competenza linguistica a livello B2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (attiva dal 2008);
- IT, corrispondente al livello C2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (attiva dal 1994).

Per l'esame ele.IT le prove devono essere tutte sostenute nella stessa sessione d'esame e il certificato ha una durata di tre anni.

Nell'int.It le due prove ricettive, prova di Ascolto e prova di Lettura, devono essere sostenute nella stessa sessione di esame, mentre le altre due possono essere sostenute anche in sessioni successive, il certificato ha una durata di quattro anni.

Per quando riguarda il livello IT, il candidato può scegliere se affrontare le prove singolarmente, in sessioni d'esame diverse o anche tutte insieme; la durata del certificato è di 5 anni.

La struttura degli esami relativamente ad abilità testate e tipologie di prove è la seguente:

- livello A2: ascolto (scelta multipla, scelta multipla con immagini, vero/falso, abbinamento); lettura e scrittura (abbinamento, scelta multipla, composizione); parlato (intervista);
- livello B1: ascolto (scelta multipla, vero/falso, riempimento); lettura (vero/falso, scelta multipla, abbinamento); parlato (racconto, descrizione, interazione); strutture linguistiche (completamento, cloze, spiegazione di espressioni, riordino, abbinamento, lettera);
- livello B2: ascolto (scelta multipla, abbinamento, vero/falso); lettura (abbinamento, scelta multipla, vero/falso, accoppiamento, transcodificazione); parlato (intervista); scrittura (composizione);
- livello C2: ascolto (scelta multipla, vero/falso, abbinamento); lettura (scelta multipla, vero/falso, abbinamento); parlato (monologo, colloquio); scrittura (composizione); strutture linguistiche (domande aperte, completamento).

5.4.4 Società Dante Alighieri (PLIDA)

La Certificazione di competenza di lingua italiana PLIDA (<http://www.ladante.it/>) è diffusa e curata dal Progetto Lingua Italiana (dal 1999) presso la Sede Centrale della Società Dante Alighieri di Roma.

Il PLIDA è un certificato ufficiale convalidato scientificamente dall'Università La Sapienza di Roma e riconosciuto dal Ministero degli Affari Esteri, dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica.

La certificazione PLIDA attesta la competenza della lingua italiana secondo una scala di sei livelli che vanno dal livello A1 al livello C2:

Sono stati inoltre aggiunti il certificato PLIDA juniores, Certificazione della Lingua Italiana per Adolescenti, destinato a ragazzi di età compresa fra i 13 e i 18 anni, e il PLIDA Commerciale, Certificazione di competenza della lingua italiana - Italiano Commerciale, per persone di età superiore ai 18 anni interessate a una certificazione specifica per l'ambito commerciale. Il certificato PLIDA Juniores attesta la competenza in lingua italiana dal livello A1 al livello C1. Il certificato PLIDA Commerciale, invece, comprende i livelli dal B1 al C1.

Tutti gli esami sono così composti: ascolto (scelta multipla, vero/falso, completamento); lettura (scelta multipla, vero/falso, completamento); parlato (monologo, colloquio); scrittura (composizione).

5.5 Alcune certificazioni per giovani apprendenti

Dopo aver descritto le certificazioni per ragazzi (e adulti), riportiamo di seguito alcune certificazioni rivolte alla restante tipologia di studenti a cui è dedicato il volume, i bambini.

Diversi sono gli enti di certificazione che hanno sviluppato degli esami di lingua inglese adatti ad un pubblico di giovanissimi, adattando linguaggio, contesto e tipologia di prove; di seguito alcuni tra i principali.

5.5.1 Trinity College London

Nella scuola italiana primaria troviamo diffusa la certificazione GESE (<http://www.trinitycollege.it/esami/gese.php>) la quale è suddivisa in 12 gradi che vanno da uno stadio iniziale (gradi 1, 2, 3) ad uno stadio avanzato (gradi 10, 11, 12).

Il livello proposto nella scuola primaria è quello iniziale, che comprende i *grades* 1, 2, 3.

Le prove, che mirano a valutare obiettivi legati alla comprensione e produzione orale per tutti i livelli, per questo stadio includono una conversazione con l'esaminatore in cui è previsto: saluti e accoglienza; conversazione; fine della conversazione e commiato.

Una parte della conversazione prevede che il candidato dimostri la propria abilità di comprensione attraverso gesti, azioni e risposte brevi.

L'esame dura dai 5 ai 7 minuti.

5.5.2 Cambridge Esol

Gli esami di lingua inglese per bambini, *Young Learner English* (<http://www.cambridgeesol.it/esami/cambridge-english-young-learners-yle>) si dividono in tre livelli:

- *starters*;
- *movers* (corrispondente al livello A1 del *Quadro comune europeo di riferimento*);
- *flyers* (corrispondente al livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento*).

Tutti e tre i livelli sono costituiti da tre prove di: ascolto, lettura e scrittura, parlato.

5.5.3 City and Guilds

È un'organizzazione che rilascia dal 1878 diverse tipologie di certificazioni, non solo linguistiche.

City and Guilds (<http://www.cityandguilds.it/>) offre due tipi di certificazione per giovani apprendenti dagli 8 ai 13 anni:

- *spoken Esol for young learners*, dedicata all'abilità di parlato;
- *Esol for young learners*, per le abilità di lettura, ascolto e scrittura.

L'esame *spoken Esol* è somministrato a due livelli: *basic* e *elementary*. Entrambi sono costituiti da quattro parti: dare informazioni personali; comunicare in situazioni quotidiane; scambiare informazioni per eseguire un compito; parlare di un argomento sulla base di un oggetto portato da un candidato.

Anche l'esame *Esol for young learners* è disponibile nei due livelli *basic* e *elementary*; è costituito da quattro parti: ascolto, uso della lingua, lettura e scrittura, scrittura.

5.5.4 British Institutes

Il British Institutes (<http://www.britishinstitutes.it/>) è stato fondato nel 1973 e persegue la diffusione della lingua e cultura inglese.

Ha siglato una Convenzione con il MIUR per la formazione e la certificazione delle competenze linguistiche nella scuola pubblica e privata ed è stato segnalato dalla CRUI come ente certificatore delle competenze linguistiche.

British Institutes ha sviluppato gli esami *Young learners* per i bambini ed i ragazzi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

Relativamente alla scuola primaria, gli esami rilasciati sono cinque: *Primary 1*, *Primary 2*, *English Certificate 1*, *English Certificate 2*, *English Diploma first*.

5.6 Riflessioni sulle certificazioni a confronto

La visione d'insieme degli esami di certificazione fa emergere, oltre alle peculiarità proprie di ogni prova, le similitudini e le differenze primarie degli esami.

Il nucleo comune principale è indubbiamente quello rappresentato dall'equiparazione degli esami ai livelli del *Quadro comune europeo di riferimento*. Di questo procedimento si è occupata in parte anche l'ALTE (Association of Language Testers in Europe), che ha richiesto agli enti

certificatori di strutturare e denominare i propri livelli d'esame in base a quelli delineati dal Consiglio d'Europa.

Ciò ha comportato anche una maggiore chiarezza nell'offerta formativa delle certificazioni e, conseguentemente, nei risultati attesi nelle fasi di preparazione e svolgimento degli esami da parte dei candidati.

Un ulteriore elemento comune riguarda la suddivisione delle prove nelle abilità primarie di ascolto, lettura, parlato, scrittura.

A ciò segue la validità nel tempo delle certificazioni: tutti gli esami, infatti, tranne quelli di Roma Tre per la lingua italiana, non sono soggetti a scadenza.

Altra caratteristica che accomuna le prove descritte è l'attenzione alla tipologia di testi proposti per le abilità di ascolto e lettura; molte certificazioni forniscono, difatti, i criteri di tale scelta, con una suddivisione attenta dei generi testuali presentati in ogni livello.

Una procedura comune si ritrova, poi, nell'utilizzo di metodologie di verifica il più oggettive possibile, accompagnate, per le prove a carattere soggettivo, da criteri di valutazione che sono stati sottoposti a un significativo miglioramento negli ultimi anni.

L'impianto globale, perciò, degli esami di certificazione appare per questi macroaspetti piuttosto simile, ma i dati raccolti (Novello 2009) hanno fatto emergere delle differenze sostanziali tra i prodotti dei diversi enti.

Uno dei punti comuni principali è anche quello, infatti, che porta direttamente alla prima differenza: i livelli testati e le componenti degli esami.

Non tutte le certificazioni propongono tutti i livelli della scala globale del *Quadro comune europeo di riferimento* e, inoltre, se in quasi tutte sono incluse le quattro abilità primarie, solo alcune comprendono anche la prova relativa alle strutture linguistiche (sei su nove enti ma non tutti negli stessi livelli: le università di Cambridge e Perugia la includono nei livelli B2, C1, C2; l'università di Siena la propone in tutti i livelli; l'Istituto Cervantes per tutti i suoi livelli; Roma Tre per i livelli B1 e C2; il Goethe Institut solamente per il livello B1).

Queste scelte così differenti fanno trasparire una diversa interpretazione della competenza comunicativa associata ai livelli.

Un altro elemento legato ai livelli di competenza raggiungibile e che differisce tra gli esami proposti è quello della rilevanza delle prove.

Il peso dato alle abilità è diseguale, difatti, nei diversi test, come diversa è la percentuale di esame che il candidato deve svolgere correttamente per ottenere la sufficienza.

Ciò conferma la diversità nel considerare la competenza comunicativa all'interno dei livelli e una conseguente differente richiesta delle abilità del candidato.

Tale diversificazione è marcata ancora più dai criteri di superamento dell'esame: per le certificazioni di inglese, francese, tedesco e spagnolo non è necessario, infatti, ottenere la sufficienza in tutte le abilità per supe-

rare il test, ma solamente raggiungere la soglia di sufficienza dell'esame complessivo, mentre, per le certificazioni di lingua italiana, è indispensabile arrivare alla sufficienza in ognuna delle prove proposte.

Un ulteriore elemento di diversità è riscontrabile nei tempi concessi per lo svolgimento delle singole prove; ciò è ovviamente legato al numero di item proposti, ma è direttamente collegato alla quantità di lavoro richiesta al candidato.

Infine tra i dati più importanti che emergono dagli elementi osservati nelle prove d'esame risulta sicuramente quello dell'impiego di diverse tipologie di item tra test e test, la scelta varia da ente a ente e influisce, naturalmente, sul percorso di preparazione all'esame da parte del candidato.

Alberta Novello

La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola

Dalla teoria alla pratica

Riferimenti bibliografici

- Alderson, J.C.; North, B. (1991). *Language testing in 1990s: The communicative legacy*. London: Macmillan.
- Alderson, J.C.; Clapham, C.; Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C. (2000). «Technology in testing: The present and the future». *System*, 28.
- Ambroso, S. (1993). «Correggere in italiano L2». *Italiano ed Oltre*, 8.
- Ambroso, S.; Di Giovanni, V.; Pennacchi, S. (2004). *Quaderno IT n. 5, Esame per la certificazione dell'italiano come L2: Livello C2 del consiglio d'Europa (avanzato superiore): Prove del 2002 e 2003*. Roma: Bonacci.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. New York: Macmillan.
- Arcaini, E. (1978). *L'educazione linguistica come strumento e come fine: Proposte di analisi per la formazione linguistica*. Milano: Feltrinelli Bocca.
- Bachman, L. (1981). «Formative evaluation in ESP program development». In: Mackay, R., Palmer, J.D. (eds.), *Language for specific purposes: Program design and evaluation*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Bachman, L.; Palmer, A. (1982). «The construct validation of some components of communicative proficiency». *TESOL Quarterly*, 16, pp. 449-465.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.; Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- 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. (2011a). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2011b). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica*. Torino, UTET Università.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.

- Barbero, T. (2012). «Assessment tools and practices in Clil». In: Quartapelle, F. (ed.), *Assessment and evaluation in CLIL* [online]. Como; Pavia: Ibis, pp. 38-56. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2827/3030>.
- Barkovska, I. (2012). «Nutrition». In: Quartapelle F. (ed.), *Assessment and evaluation in CLIL* [online]. Como; Pavia: Ibis, pp. 117-126. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2827/3030>.
- Barni, M. (2000). «La verifica e la valutazione». In: De Marco, A. (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Barni, M. (2006). «Valutare e certificare l'italiano di stranieri: La proposta della Cils - la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena». In: Jafrancesco, E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in Italiano L2*. Roma: Edilingua.
- Barrs, M. et al. (1988). *The primary language record: Handbook for teachers*. London: Centre for Language in Primary Education.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson.
- Benson, P. (2010). «Measuring autonomy: Should we put our ability to the test?». In: Param A.; Siercu, L. (eds.), *Test the untestable in language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Biggs J.B.; Moore P.J. (1993). *Process of learning*. Sydney: Prentice-Hall.
- Biferale, N.; Baccheroni, C. (2008). «Monitoraggio sulle motivazioni e gli effetti delle certificazioni Trinity nella scuola primaria». <http://www.trinitycollege.co.uk>.
- Brown J.D.; Hudson T. (2012) «The alternatives in language assessment». *TESOL Quarterly*, 32, pp. 653-675.
- Brumfit, C.L. (1982). «Some humanistic doubts about humanistic language teaching». In: Early, P. (ed.), *Humanistic approaches: An empirical view*. London: The British Council.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1.
- Candlin, C. (1986). «Explaining communicative competence limits of testability». In: Stansfield, C. (ed.), *Towards communicative competence testing = Proceedings of the Second TOEFLS Invitational Conference*. Princeton (NJ): Educational Testing Service.
- 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 L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Carrol, J.B. (1961). *Fundamental considerations in testing English language proficiency of foreign students*. Washington: Center for Applied Linguistic.
- Carrol, J.B. (1980). *Testing communicative performance*. London: Pergamon.
- Carroll, B.J.; Hall, P.J. (1985). *Make your own language tests: A practical guide to writing language performance tests*. Oxford: Pergamon.
- Chapelle, C.A. (2012). «Reliability in language assessment». *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1003/abstract>.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo di riferimento: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillian.
- Coonan, M.C. (2005). *La lingua straniera veicolare*. Torino, UTET Libreria.
- Corda Costa, M.; Visalberghi, A. (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cronbach, L.J. (1971). «Test Validation». In: Thorndyke, R.L. (ed.), *Educational measurement*. Washington D.C.: American Council on Education.
- Cumming, A.H.; Berwick, R. (1996). *Validation in language testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Addio, C.W. (1979). «Competenza comunicativa ed insegnamento delle lingue». *Lend*, 2.
- Dam, L.; Legenhausen, L. (2010). «Learners reflecting on learning: Evaluation vs testing in autonomous language learning». In: Param, A.; Siercu, L. (eds.), *Testing the untestable in language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. London: Blackwell.
- Davies, A.; Elder, C. (2005). «Validity and validation in language testing». In: Hinkel, E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Long Beach: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dickins, P.R. (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z.; Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dossena, M. (1997). «Testing oral production at primary level: What means for what ends?». *IATEFL Testing Newsletter*, 3-9.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Everard, K.B. (1986). *Developing management in schools*. London: Blackwell.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue*. Roma: Astrolabio.
- Fischer, R. (1990). *Teaching children to think*. Oxford: Blackwell.
- Freddi, G. (1977). «Dei metodi situazionali». *Lingue e civiltà*, 1-2.
- Freddi, G.; Farago Leonardi, M.; Zuanelli, E. (1979). *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Fulcher, G. (2000). «The communicative legacy in language testing». *System*, 28.
- 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.
- Gardner, D. (2000). «Self-assessment for autonomous language learners». *Link & Letters*, 7.
- Gerngross, G.; Puchta, H. (1998). *Do and understand*. Harlow: Longman.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing*. Brighton: Falmer.
- Graham, S. (1997). *Effective language learning*. Clevedon; etc.: Multilingual Matters.
- Grego Bolli, G.; Spiti, M.G. (2000). *La verifica delle competenze linguistiche: Misurare e valutare nella certificazione Celi*. Perugia: Guerra.
- Grego Bolli, G. (2006). «Il Quadro e la valutazione». In: Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Torino, UTET Università.
- Halliday, M. (1976). «The form of a functional grammar». In: Kress, G. (ed.), *System and function in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamp-Lyons, L. (2007). «Worrying about rating». *Assessing Writing*, 12, pp. 1-9.
- Hawkey, R. (2004). *CPE Textbook: Washback study*. Cambridge: UCLES.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present field of*

- application*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). «On communicative competence». In: Pride J.; Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, T.R.; Krug, K. (1980). «Integrative and instrumental motivation: In search of a measure». In: Oller, J.; Perkins, K. (eds.), *Research in Language Testing*. Rowley (MA): Newbury House.
- Kitao, K.; Kitao, K.S. (1996). «Testing communicative competence» [online]. *TESL Journal*, 2 (5). <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Testing.html>.
- Kitao, K.; Kitao, K.S. (1996). «Testing grammar» [online]. *TESL Journal*, 2 (6). <http://iteslj.org/Articles/Kitao-TestingGrammar.html>.
- Kitao, K.; Kitao, K.S. (1996). «Testing Listening» [online]. *TESL Journal*, 2 (7). <http://iteslj.org/Articles/Kitao-TestingListening.html>.
- Kobayashi, M. (1995). Effects of text organization and test format on reading comprehension test performance [Ph.D. Thesis]. London: Thames Valley University.
- Kramsch, C.J. (1986). «From language proficiency to interactional competence». *The Modern Language Journal*, 70.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- 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.
- La Torre, M.; Nardi, E.; Vertecchi, B. (1994). Valutazione analogica e istruzione individualizzata. Firenze: La Nuova Italia.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*. New York: McGraw-Hill.
- Lancia, M. (1983). *Il Testing di lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lamb, M. (2004). «Integrative motivation in a globalizing world». *System*, 32.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2005). «The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgments in the assessment process». *Language Testing*, 22.
- Little, D. (2008). «Learner autonomy and second/foreign language learning» [online]. Subject Centre for Languages, Linguistics and

- Area Studies Guide to Good Practice. www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409.
- Little, D. (2009). *The European Language Portfolio: When pedagogy and assessment meet* [online]. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_EN.pdf.
- Little, D.; Goullier, F.; Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: The story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_EN.pdf.
- Littlejohn, A. (2001). «Motivation: Where does it come from? Where does it go?» [online]. *Journal in English Teaching*, 19. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/motivation.html>.
- Littlewood, W. (1996). «Autonomy: An anatomy and a framework». *System*, 24.
- Littlewood, W. (2004). «The task-based approach: Some questions and suggestions». *ELT J*, 58.
- Lugarini, E. (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco-Angeli.
- Machetti, S. et al. (2003). *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*. Perugia: Guerra.
- Markham, P. (1985). «The rational deletion cloze and global comprehension in German». *Language Learning*, 35.
- Martyniuk, W.; Fleming, M.; Noijons, J. (2007). *Evaluation and assessment within the domain of Language(s) of Education* [online]. Strasbourg: Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Assessment_EN.doc.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T.; Roever C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Oxford: Blackwell.
- Messick, S. (1989). «Validity». In: Linn R.L. (ed.), *Educational measurement*. New York: Macmillan.
- Mezzadri, M. (2002). «La correzione degli errori» [online]. *In.IT*, 1. http://www.initonline.it/n6/pag_4.htm.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2006). *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET Università.
- Morrow, K. (1979). «Asking questions». *ELT Journal*, 33.
- Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Muñoz, D. (2009). «Reliability as a context-dependent requirement for writing proficiency assessment» [online]. *Language Studies Work*

- ing Papers*, 1. http://www.reading.ac.uk/internal/appling/Munoz_%28revised%29.pdf.
- Murphy, J. (2003). «Task-based learning: The interaction between tasks and learners». *ELTJ*, 57.
- Nevo, N. (1989). «Test-taking strategies on a multiple-choice test of reading comprehension». *Language Testing*, 6.
- 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» [online]. *Bollettino Itals*, 25. http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=426.
- Novello A. (2009). «Le certificazioni di lingua italiana» [online]. *In.It*, 22. <http://www.initonline.it/pdf/init22.pdf>.
- Novello, A. (2009). «Storia dell'italiano L2 in Italia». In: Serragiotto, G. (a cura di), *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.
- Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: Le certificazioni europee*. Venezia: Cafoscarina.
- Novello, A. (2009). «ALTE ed EALTA: le associazioni europee per il testing linguistico». *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9.
- Novello, A. (2011). «Valutare le lingue straniere in ambito formativo: Le abilità orali come esempio». *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.
- Novello, A. (2011). «Eaquals: Un'associazione europea per l'insegnamento linguistico di qualità» [online]. *In.It*, 28. <http://www.initonline.it/pdf/init28.pdf>.
- Novello, A. (2012a). «Pianificare e progettare la valutazione formativa». *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9.
- Novello, A. (2012c). «La valutazione e la certificazione delle competenze nell'inglese per la scuola primaria». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia.
- Novello, A. (2012d). «Motivare alla valutazione linguistica». *ELLE*, 1. <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/102>.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- Pallotti G., 1999, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pinto M. A., Danesi M. (a cura di), 1993, *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio. Studi in onore di Renzo Titone*, Milano, Isfe.
- Popham J. W., 1981, *Modern Educational Measurement*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Porcelli, G. (1975). *Il 'language testing'*. Bergamo: Minerva Italica. <http://www.gporcelli.it/portent/anto/LTsumm.htm>.

- Porcelli, G. (1979). «Sperimentazione e testing». *Lingue e Didattica*, 36. <http://www.gporcelli.it/articoli/79sp.pdf>.
- Porcelli, G. (1982). «Orientamenti attuali nella verifica dell'apprendimento delle lingue straniere». In: Soriani Cucchi, L. (a cura di), *Insegnare la lingua: Verifica e valutazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Porcelli, G. (1992). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET Libreria.
- Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera: Il lessico*. Torino: UTET Libreria.
- Porcelli, G. (2006). «Verifiche comode e verifiche valide». In: Jafrancesco, E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in Italiano L2*. Roma: Edilingua.
- Postic, M.; De Ketele, J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative: I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, D. (2012). «False hope and goal setting in the Esl/Efl classroom» [online]. http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/goals_damian.htm.
- Robinson, P. (2001). «Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework». *Applied Linguistics*, 22.
- Rogers, R.C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET libreria.
- Santipolo, M.; Di Siervi, C. (2010). *La lingua oltre la scuola: Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*. Perugia: Guerra.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL*, 10.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Shohamy, E. (2000). «The relationship between language testing and second language acquisition». *System*, 28.
- Short, D.J. (1993). «Integrating language and content instruction: Strategies and techniques». *NCBE Program Information Guide Series*, 7.
- Stevick, E.W. (1990). *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, L. (2003). «The Cambridge approach to speaking assessment». *Research Notes*, 13.
- Taylor, L. (2004). «Issues of test comparability». *Research Notes*, 13.
- Taylor, L.; Falvey, P. (2007). *IELTS collected papers: Research in speaking and writing assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor L., Weir C.J. (2008). *Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Teasdale A., Leung C. (2000). «Teacher assessment and psychometric theory: A case of paradigm crossing?». *Language Testing*, 17.
- Thorndyke, R.L. (1977). *Educational measurement*. Washington D.C.: American Council on Education.
- Thorndyke, R.L.; Hagen E. (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: John Wiley & Sons.
- Titone, R. (1973). «A psycholinguistic definition of the glossodynamic model». *R.I.L.A.*, 1.
- 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.
- Van Dijk, T. (1977). *Text and context: Explorations in the semantic and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vertecchi, B. (1988). *Le parole della nuova scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B.; La Torre, M.; Nardi, E. (1994). *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vjgotskij, L.S. (1962). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir C. (1983). *Identifying the language problems of overseas students in tertiary education in the United Kingdom* [Ph.D. thesis]. London: University of London.
- Weir, C. (1990). *Communicative language testing*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Weir, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C. (2005). «Limitations of the Council of Europe's Framework of Reference in developing comparable examinations and tests». *Language Testing*, 22.
- Weir, C. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. London: Macmillan.
- Xi, X. (2008). «Methods of test validation». In: Shohamy, E.; Hornberger, N.H., *Encyclopedia of language and education, language testing and assessment*. Vol. 7. New York: Springer Science and Business Media LLC.
- Yi'an, W. (1998). «What do tests of listening comprehension test? A retrospective study of EFL test-takers performing a multiple-choice task». *Language Testing*, 15.
- Zorzi, D. (2006). «Il compito nel Quadro Comune Europeo». In: Mezzadri,

- M. (a cura di), *Integrazione Linguistica in Europa*. Torino, UTET Università.
- Zuanelli, E. (1978). *Competenza comunicativa: Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*. Venezia: Cafoscarina.
- Zuanelli, E. (1981). *La competenza comunicativa*. Torino: Boringhieri.