

# **Documentazione e valutazione dei processi di apprendimento linguistico**

di Lucilla Lo priore

## **Indice**

- 1 Perché documentare?
  - 1.1 Cosa si intende per documentazione?
  - 1.2 Quali strumenti?
  
- 2 La valutazione
  - 2.1 Cosa si intende per valutazione
  - 2.2 Forme di valutazione
  - 2.3 Le prove
  
- 3 La valutazione autentica
  - 3.1 Cosa è la valutazione autentica
  - 3.2 Forme di valutazione autentica
  
- 4 L'autovalutazione
  - 4.1 Cosa si intende per autovalutazione?
  - 4.2 Esempi di schede di autovalutazione
  
- 5 Valutazione degli apprendimenti linguistici
  - 5.1 Valutare gli apprendimenti linguistici
  - 5.2 Gli strumenti di valutazione
  - 5.3 Le certificazioni linguistiche
  
- 6 Il Portfolio
  - 6.1 Il Portfolio strumento di valutazione autentica
  - 6.2 Il Portfolio delle competenze individuali (DM61) e la costruzione del portfolio
  - 6.3 Il Portfolio Europeo delle Lingue

## **1 Perché documentare?**

1.1 Cosa si intende per documentazione?

1.2 Quali strumenti?

*In questa breve introduzione sarà affrontato il tema della documentazione relativa ai processi di apprendimento.*

1.1 Cosa si intende per documentazione?

Fin dai programmi didattici della Scuola Primaria del 1985(DPR 104/85), a proposito della valutazione, gli insegnanti sono invitati a *“raccolgere in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, alle disponibilità ad apprendere, alla maturazione del sé di ogni alunno. Le informazioni devono essere raccolte in forma sintetica secondo criteri che assicurino un positivo confronto dei livelli di crescita individuali e collettivi. Le modalità e gli strumenti della raccolta di informazioni saranno differenti e sempre pertinenti al tipo di attività preso in considerazione: in alcuni casi sarà utile rifarsi a prove oggettive, in altri a forme di registrazione proprie dell’esperienza didattica meno formalizzata.”*

Tali indicazioni, oltre ad essere in evidente sintonia con un discorso più ampio sulle forme di autovalutazione, raccolgono la duplice finalità di fornire agli studenti la possibilità di essere valutati in relazione all’intero percorso educativo e di riportare la loro crescita anche a quella del gruppo classe. In tal senso i criteri utilizzati per la valutazione delle competenze comunicative in lingua straniera dovranno tenere conto della scansione degli obiettivi didattici in merito allo sviluppo delle quattro abilità. La scelta delle prove da utilizzare al fine di misurare queste competenze dovrà quindi basarsi su criteri di significatività e di congruenza con la tipologia di attività cui lo studente è stato abituato nel corso degli studi.

Documentare quanto si fa a scuola serve di fatto a dare la possibilità di riconoscere e descrivere le pratiche scolastiche, soprattutto quando esse si dimostrano ‘buone’ pratiche, ovvero quelle esperienze significative per il loro buon funzionamento e che spesso, purtroppo, non vengono documentate.

Occorre quindi: analizzare le esperienze, esaminare il complesso di fattori messi in gioco e, infine, elaborare indicatori per valutare la qualità delle azioni e dei processi messi in atto, la loro coerenza e rispondenza con i risultati attesi.

1.2 Quali strumenti?

Gli strumenti a disposizione dei docenti sono molteplici, occorre però riuscire ad identificare quali utilizzare a seconda dello scopo e come attivare forme di raccolta dei dati che siano condivisibili con i colleghi e in cui si accolgano le voci degli allievi.

Nell’ambito di un approccio metodologico di ricerca come la *\*Ricerca Azione\**, ad esempio, i docenti, a partire da uno o più problemi incontrati nel proprio insegnamento, fanno diretto riferimento alle proprie pratiche didattiche per identificare elementi che consentano loro di modificare, e quindi migliorare, aspetti della loro didattica. L’osservazione aiuta in tal senso a ‘documentare’.

L’osservazione, oltre alla raccolta di testimonianze, l’analisi di attività, di materiali, di produzioni degli allievi o dei docenti, rappresenta il principale metodo per raccogliere dati e formulare ipotesi. L’utilizzo poi di liste di controllo può aiutare a registrare le esperienze prese in esame.

In questo corso vengono offerti spunti su alcune forme di documentazione che noi docenti quotidianamente utilizziamo a scopi valutativi, ma che raramente osserviamo in funzione di una raccolta di dati, fatta insieme ai colleghi e agli allievi, che possa successivamente guidarci a un effettivo miglioramento del nostro lavoro e dei risultati degli allievi.

## 2 La valutazione

- 2.1 Cosa si intende per valutazione
- 2.2 La valutazione scolastica
- 2.3 Gli strumenti della valutazione

In questa parte analizzeremo gli scopi, le fasi e gli aspetti salienti dei processi valutativi. Prenderemo in considerazione le forme di valutazione e le prove utilizzate in tutti i gradi scolastici prestando particolare attenzione agli aspetti di collegialità della valutazione.

### 2.1 Cosa si intende per valutazione

1. Il termine "valutazione" assume una ampia gamma di significati nei diversi contesti in cui viene adoperato. In ambito scolastico è opportuno analizzare i singoli aspetti che esso riguarda. Le finalità generali della valutazione in campo didattico sono: *raccogliere dati e informazioni in modo da permettere la comprensione di determinati processi di apprendimento e di insegnamento e di conseguenza di prendere decisioni volte al positivo cambiamento di quei processi.*

"I dati e le informazioni possono essere di diversa natura (dall'anagrafica dello studente ai suoi differenti apprendimenti) e possono essere raccolti in svariati modi: dall'osservazione libera del singolo allievo alle prove strutturate di classe)" (Benvenuto in Benvenuto, Lopriore, 2000:117).

2. Il problema della raccolta delle informazioni rimanda alle diverse forme possibili, e richiama l'esigenza di conoscere e saper utilizzare quelle più attendibili e valide nelle differenti fasi e momenti della scuola. In assenza di una pluralità di approcci e strumenti e di un loro flessibile uso le decisioni prese o da prendere rischiano di essere scarsamente collegate alla realtà dei fatti e quindi di essere inefficaci. Diventa quindi indispensabile chiarire i differenti approcci, funzioni, fasi, e strumenti che sono contenuti sotto l'espressione "valutazione".

I differenti aspetti che interessano la tematica della valutazione sono:

- il concetto stesso di valutazione (per alcuni significa dare un giudizio di valore, per altri, invece, descrivere i processi formativi)
- le funzioni della valutazione (di controllo oppure di cambiamento)
- gli oggetti da valutare (per un verso gli obiettivi, i risultati, gli effetti e, per l'altro, le attività, le relazioni, le transazioni);
- le metodologie di indagini (orientare alla misurazione oppure all'analisi fenomenologica)
- la tipologia delle informazioni e delle loro elaborazioni (quantitative oppure qualitative)
- gli strumenti e le tecniche (standardizzati e oggettivi oppure descrittivi e soggettivi) (Tessaro, 1997 in Benvenuto, Lopriore, 2000:117).

3. La valutazione è una dimensione costitutiva dell'azione didattica stessa. Se si debbono esplicitare i criteri e le procedure attraverso le quali condurre la valutazione è necessario delimitare il campo e individuare ciò che è valutabile con determinati strumenti e cosa con altri. Il vero problema è quindi cosa

valutare (l'oggetto della valutazione), come valutare (gli strumenti della valutazione) e perché valutare (le funzioni della valutazione).

## 2.2 La valutazione scolastica

1. Oggetto della valutazione a scuola possono essere i risultati (il profitto) degli studenti, le forme degli apprendimenti (il processo), le modalità relazionali tra gli studenti (socializzazione), l'efficacia di alcuni metodi di insegnamento (didattica e innovazione), la costruzione del nostro percorso di insegnamento (programmazione), i livelli di collegamento tra le differenti discipline/aree-tematiche (pluri e interdisciplinarietà), ecc. A seconda dell'oggetto della nostra valutazione, cambiano gli approcci e necessariamente le metodologie e gli strumenti da adottare.

### 2. *Quando e perché si valuta a scuola?*

La *valutazione iniziale* viene svolta per accertare i livelli di soglia, per analizzare i pre-requisiti, ovvero quel complesso di conoscenze, abilità e competenze pregresse e indispensabili per la realizzazione di un percorso formativo complesso, sistemico ed articolato su diverse discipline che si integrano necessariamente fra loro. All'inizio la valutazione consente all'insegnante di rilevare e valutare le difficoltà che un allievo o un gruppo di allievi presenta in relazione ad uno specifico problema formativo (valutazione diagnostica) oppure di effettuare previsioni in merito ai risultati che l'allievo potrebbe ottenere in rapporto a periodi brevi di uno specifico corso di formazione (valutazione prognostica).

3. La *valutazione formativa*, svolta durante il percorso di insegnamento-apprendimento, rileva il grado e la qualità dell'apprendimento da parte degli allievi al termine di una determinata fase e prima di passare a quella successiva. È uno strumento che consente di effettuare un monitoraggio in itinere sugli apprendimenti e sulla qualità dell'intervento formativo. L'insegnante in tal modo può prontamente intervenire con operazioni di recupero e percorsi individualizzati.

4. La *valutazione finale* giunge al termine di un percorso formativo, o di fasi significative di tale percorso, e può assumere anche una funzione prognostica in quanto fornisce elementi utili a dare indicazioni sui futuri percorsi di studio dell'allievo. Le prove finali di un percorso di apprendimento - *valutazione sommativa* - sono legate a tale percorso e utilizzano criteri di valutazione in sintonia con gli obiettivi formativi della programmazione iniziale. A volte la valutazione può avere carattere *certificativo* in quanto certifica il livello di competenza del singolo allievo secondo parametri e criteri pubblici e concordati a prescindere dal percorso formativo attivato. Nel caso, ad esempio, degli esami degli enti certificatori delle lingue straniere, questi 'fotografano', per così dire, la situazione (le conoscenze e le competenze nelle singole abilità) in cui chi si sottopone a quegli esami è in quel determinato momento e secondo livelli di competenza riconosciuti in ambito internazionale.

## 2.3 Gli strumenti della valutazione

1. Uno dei criteri di classificazione degli strumenti di controllo degli apprendimenti è il grado di strutturazione che ciascuno di essi presenta, dal minimo di strutturazione dell'interrogazione tradizionale al massimo di strutturazione delle prove oggettive di profitto. Il maggior grado di strutturazione garantisce la correzione e la valutazione delle prove da rischi di soggettività nell'attribuzione di un giudizio o di un voto.

Le prove *non strutturate* presentano domande e risposte aperte (stimolo aperto), ad esempio le prove tradizionali di produzione scritta in cui a stimolo vago ci si aspetta una risposta molto generica.

Le prove *semi-strutturate* sono quelle in cui lo stimolo viene presentato in modo preciso e circoscrive con accuratezza l'obiettivo (stimolo chiuso) e le risposte possono

essere date in forma aperta ma devono tenere conto delle indicazioni date nel compito.

Le prove *strutturate* sono quelle che pongono quesiti definiti con precisione e mirano ad ottenere risposte certe e predisposte. La correzione è univoca, oggettiva e attendibile. Le prove strutturate più diffuse sono le prove a scelta multipla, i quesiti vero-falso, le prove di corrispondenza e quelle di completamento.

## 2. Caratteristiche degli strumenti di valutazione

Gli strumenti per valutare gli apprendimenti per essere utilizzati proficuamente devono avere caratteristiche di *oggettività, validità e affidabilità*.

Si dice che una prova è *oggettiva* quando nella valutazione i risultati sono indipendenti dalla persona che valuta. Uno strumento di misurazione è tanto più oggettivo quanto più fornisce gli stessi risultati indipendentemente dal valutatore. Le prove a risposta chiusa – strutturate o oggettive – sono così chiamate proprio perché a domanda specifica solo una risposta tra più risposte può essere quella giusta. La *validità* di una prova è la precisione con cui la prova misura ciò che deve misurare, infatti ciascuna prova viene costruita con un determinato scopo, ma a volte quello che effettivamente va a misurare può essere altro. La validità è sia di contenuto, ovvero relativamente agli obiettivi prefissati, sia di criterio, in quanto deve essere rapportata ad altre misure della stessa abilità. Spesso, nella costruzione di prove per l'accertamento di competenze linguistiche si trascura questa caratteristica e si finisce per inserire richieste che esulano dallo specifico che si vuole valutare. Per *affidabilità* infine si intende la costanza con cui uno strumento misura una determinata variabile, il grado in cui un test, più volte ripetute fornisce lo stesso risultato.

### *Gli strumenti della valutazione: funzioni e organizzazione*

	<i>Strutturate Oggettive</i>	<i>Semi-strutturate</i>	<i>Aperte Non strutturate</i>
<i>Forma degli strumenti</i>	Stimolo (domande) chiuso e risposte predeterminate (chiuso)	Stimolo (istruzioni) chiuso e autonoma elaborazione delle risposte	Stimolo (domande o istruzioni) aperto e autonoma elaborazione delle risposte
<i>Funzioni della valutazione</i>			
<i>Descrittiva Esplorativa</i>	Griglie di osservazione Scale di valutazione	Elaborati scritti (descrizioni, narrazioni, riflessioni)	Protocolli descrittivi Intervista
<i>Accertamento Certificativa</i>	Prova/Test (Vero/false, Scelta multipla, corrispondenza, completamento) <i>osservazione sistematica</i>	Saggi, elaborati scritti (riassunto, argomentazione, tema)	Interrogazione Discussione
<i>Orientamento</i>	Questionario	Questionario/ Intervista	Intervista/ Colloquio

3. La valutazione scolastica è stata per troppo tempo un ambito in cui il singolo docente si è trovato ad intervenire senza una specifica preparazione di fondo e, ancor peggio, in assoluto isolamento. La mancanza di confronto del singolo docente ha rischiato così di rendere la valutazione arbitraria e totalmente soggettiva, perdendo il valore che la collegialità invece ha.

4. Condizione necessaria per svolgere forme collegiali di valutazione devono necessariamente passare per i seguenti punti:

- identificazione, formulazione e negoziazione di obiettivi comuni (cognitivi, affettivi)
- condivisione di strategie didattiche e approcci valutativi
- utilizzare strumenti di misurazione e valutazione comuni o almeno condivisibili
- comunicare i risultati raggiunti (studenti/famiglie/scuola) quanto le procedure seguite (studenti/famiglie/scuola)
- pianificare la distribuzione delle valutazioni nel periodo scolastico (per evitare sovrapposizioni, ecc.)
- costruire o provare a costruire prove oggettive in comune (gruppo)
- utilizzare scale di misura comuni o se non altro che permettano una qualche forma di conversione
- collaborare nella formulazione di giudizi indicando la scala da utilizzare
- provare a condividere nella compilazione gli strumenti ufficiali/istituzionali della registrazione/valutazione (registri, schede, ecc.)

### **3 La valutazione autentica**

3.1 Cosa è la valutazione autentica?

3.2 Forme di valutazione autentica

In questa parte apprenderemo a individuare le ragioni che sono alla base del concetto di valutazione autentica e rifletteremo sulle diverse forme di realizzazione.

3.1 Cosa è la valutazione autentica?

Nel corso di questi ultimi vent'anni in ambito valutativo sono state messe in discussione le forme di valutazione tradizionalmente utilizzate, in particolare gli strumenti oggettivi di valutazione del profitto, quando questi vengono considerati lo strumento principale di misurazione dei rendimenti scolastici degli allievi. Quando si valutano le competenze di un allievo, è necessario prevedere l'uso di diversi tipi di strumenti di misurazione in grado di fornire informazioni valide non solo sotto il profilo degli esiti ma anche dei processi mentali che ne sono alla base.

La prospettiva che attualmente va sempre più diffondendosi è in favore dell'idea dell'accertamento degli apprendimenti legato ai contesti di insegnamento e alle effettive prestazioni degli allievi (*performance assessment*), quella della valutazione delle prestazioni in situazioni reali, abituali, ordinarie o quotidiane di classe (saper effettuare o formulare un progetto, risolvere un problema, fare una dimostrazione, mettere in atto una procedura appresa ecc.) definita come *valutazione autentica*, cioè valutazione delle abilità acquisite mediante prove più funzionali delle forme più tradizionali di valutazione, ad esempio i test carta e matita.

La valutazione delle prestazioni è maggiormente valida quando è autentica, ossia quando rivela una data competenza in un contesto reale e naturale in cui ne è richiesta l'applicazione. Una fra le principali ragioni di insoddisfazione espressa nei confronti delle prove oggettive è da attribuirsi alla validità di questo tipo di strumenti. In generale, si sostiene che le prove oggettive o strutturate misurano conoscenze decontestualizzate e non vengono ritenute lo strumento più adeguato a raccogliere informazioni sui processi.

Per avere una rappresentazione attendibile delle competenze raggiunte da un allievo non è possibile utilizzare un solo metodo, e tanto meno un sola tipologia

di prove, specie quando si riferisce ad un unico tipo di prestazione. Per misurare, ad esempio, la comprensione di un testo non può bastare soltanto una prova oggettiva con domande a scelta multipla, o un'interrogazione adeguatamente strutturata o una discussione in classe, strumenti che sicuramente forniscono informazioni utili a esprimere un giudizio valutativo, ma che non tengono conto di altre importanti componenti necessarie a capire quanto ha effettivamente compreso l'allievo.

Un accertamento *autentico* si basa invece sulla necessità di utilizzare una pluralità di strumenti in relazione a obiettivi complessi e a diversi contesti di istruzione. Ciò non significa abbandonare le forme tradizionali o oggettive di valutazione ma di integrarle con altre fonti informative, come l'osservazione sistematica, interviste, protocolli o schede per l'analisi di soluzioni di problemi, griglie di autovalutazione degli allievi o resoconti delle loro esperienze di apprendimento, per avere a disposizione una molteplicità di riferimenti che consentano una migliore loro interpretazione e più fondate elaborazioni di giudizi e prese di decisione.

L'accertamento definito *autentico* si basa su quattro caratteristiche:

- a) si riferisce al programma d'istruzione condotto in classe. Agli allievi vengono poste domande significative e problemi rilevanti per le loro esperienze di apprendimento;
- b) ha a disposizione testimonianze provenienti da una molteplicità di attività e prestazioni e da diversi punti di vista;
- c) è legato ad attività motivanti di insegnamento-apprendimento in modo da stimolare l'insegnante e gli allievi a fare meglio, in quanto si tratta soprattutto di auto-valutazione e auto-riflessione;
- d) riflette gli standard della classe e non si riferisce a una norma.

Valutazione autentica e valutazione con prove oggettive (strutturate e semistrutturate) sono entrambi approcci validi e complementari, la scelta dell'uno o dell'altro o il ricorso ad entrambi dipende unicamente da ciò che si vuole misurare.

### 3.2 Forme di valutazione autentica

Se si riflette alla funzione della valutazione autentica che è quella di rappresentare un percorso di apprendimento e valutarlo contemporaneamente all'uso di altre forme tradizionali di valutazione, le forme di valutazione autentica che possiamo utilizzare sono molteplici, quali ad esempio l'osservazione sistematica e non, il ricorso a schede di raccolta dati durante un lavoro per progetti, a diari di bordo, a liste di indicatori di performance, a griglie autovalutative, al confronto sistematico con le informazioni provenienti dall'allievo e/o dalla sua famiglia sul suo apprendimento e sulla sua performance. Tutti quei dati che, in poche parole, contribuiscono a formare quel giudizio che conduce ad una valutazione.

L'osservazione – portata avanti più o meno sistematicamente, con strumenti ad hoc – è già di per sé una forma di valutazione autentica. Essa consente infatti di raccogliere dati sul processo di apprendimento in modo consistente.

## 4 L'autovalutazione

4.1 Cosa si intende per autovalutazione?

4.2 Forme di autovalutazione

*In questa parte rifletteremo insieme sull'autovalutazione e sul suo valore pedagogico. Saranno proposti alcuni esempi di forme di autovalutazione.*

#### 4.1 Cosa si intende per autovalutazione?

1. Autovalutazione è quella forma di valutazione delle conoscenze e delle competenze svolta direttamente dall'allievo spesso a supporto della valutazione del docente. L'autovalutazione è fatta sulla base di specifici criteri e di griglie redatte in modo da consentire all'allievo il riconoscimento delle singole conoscenze e competenze nei vari contesti d'uso e di individuare i propri punti di forza e di debolezza. L'autovalutazione può focalizzarsi su capacità anche extralinguistiche e configurarsi sotto forma di questionari, diari, schede di osservazione ecc..
2. L'autovalutazione è la diretta conseguenza dell'enfasi posta sulla centralità dello studente nel processo di apprendimento e sullo sviluppo di strumenti legati alla valutazione delle strategie di apprendimento utilizzate dagli apprendenti. Il coinvolgimento degli allievi nel processo di valutazione è parte integrante del processo di apprendimento e di insegnamento. Le griglie di valutazione del proprio apprendimento consentono infatti agli studenti un monitoraggio personale del proprio progresso.
3. L'uso di queste griglie ha consentito da un lato il rafforzamento dell'autonomia del discente, rendendolo maggiormente consapevole della propria competenza comunicativa, dall'altro ha indotto e favorito un processo di auto-valutazione del proprio operato anche nei docenti. Riflettere su ciò che si apprende e su come lo si apprende rafforza l'apprendimento rendendo gli allievi responsabili e collaborativi e fornisce ai docenti uno strumento per identificare quali aree del proprio intervento didattico debbano essere rafforzate o modificate.
4. Una riflessione guidata sul proprio apprendimento permette all'allievo di cominciare a determinare i propri obiettivi di apprendimento, di trasferire i propri punti di forza anche in altri ambiti. I docenti potranno ottenere informazioni su quelle modalità di apprendimento dell'allievo più efficaci che uno strumento di valutazione tradizionale non può rilevare. Introdurre forme di autovalutazione comporta d'altra parte per i docenti la progettazione di percorsi didattici che siano finalizzati a abituare gli allievi a comprendere tutte le potenzialità dell'autovalutazione e a rendere il processo valutativo di fatto interattivo.
5. Le forme e gli strumenti di autovalutazione degli allievi possono assumere forme diverse: diari di bordo, discussioni in piccolo gruppo con registrazione dei diversi punti di vista, valutazioni settimanali, griglie o repertori di autovalutazione, mini-interviste tra studenti e tra studenti e insegnanti. Devono essere altresì chiari i criteri di valutazione di un lavoro: cosa rende un lavoro accettabile e cosa no. Essenziale è lasciare agli studenti il tempo necessario alla riflessione in modo da consentire loro una valutazione ponderata del progresso fatto.
6. L'autovalutazione si fonda soprattutto sulla consapevolezza di quali sono o potrebbero diventare i propri punti di forza e quali sono i propri stili di apprendimento. A tale proposito esaminate la scheda autovalutativa sulle



preferenze di scrittura **AV Scrittura.jpg**.

**Appendix 4.2 Survey of Writing Interest and Awareness**

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_


Check one box for each statement.

	A Lot	Some	A Little	Not at All
1. I like to write stories.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I am a good writer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Writing stories is easy for me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Writing to friends is fun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Writing helps me in school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I like to share my writing with others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I write at home.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. What kinds of things do you like to write about? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9. How have you improved as a writer? What can you do well? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

10. What else do you want to improve in your writing? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Adapted from materials developed by the Georgetown University Evaluation Assistance Center (EAC) East (1990), Washington, D.C.  
 © Addison-Wesley. Authentic Assessment for English Language Learners. O'Malley/Valdez Pierce. This page may be reproduced for classroom use.

Nella scheda all'allievo viene chiesto di autovalutarsi, di valutare sia la propria capacità di scrivere sia di esprimere un parere in merito al gusto di scrivere, all'esperienza della scrittura individuale e collettiva. All'allievo giunge in tal modo un segnale chiaro del valore dato nell'esperienza di apprendimento alla propria personale percezione della scrittura, al giudizio da lui/lei dato su tutto ciò che circonda la scrittura. La scrittura come processo in cui accanto al prodotto finale interessano come elementi da valutare tutto ciò che concorre a tale processo.

## 4.2 Forme di autovalutazione

L'autovalutazione deve essere sostenuta da un percorso di insegnamento in cui i momenti che scandiscono il passaggio da una fase all'altra del processo di apprendimento e i cambiamenti sia di contenuto sia di obiettivi siano accompagnati da strumenti di monitoraggio dell'apprendimento. Tali strumenti (schede, questionari, diari di bordo, brevi commenti su schede ecc.) , con affermazioni espresse in prima persona singolare (valutazione individuale) o plurale (valutazione di gruppo), possono avere come oggetto:

- a) la preferenza personale dell'allievo espressa sulle attività di apprendimento (mi piace, non mi piace ecc.);

### Esempio

<i>Today I</i>	☺ <i>I like it</i>	☹ <i>I don't like it</i>
listened to a story		
read a short story		
watched a video		
played a game		

- b) la valutazione che l'allievo esprime del proprio apprendimento (riesco a fare/dire/leggere/..) comprensiva anche di una voce che tenga conto della eventualità che l'allievo non sia ancora in condizione di esprimere con sicurezza un giudizio;

### Esempio

☺ <i>I can</i>		☹ <i>I'm not sure I can</i>	☹ <i>I can't</i>
	Read a short story		
	Understand the words of a song		
	Write a report		

- c) la valutazione che l'allievo esprime del proprio livello di competenza (sufficiente, insufficiente, voto da 1 a 5 ecc.);

### Esempio

Assegna una valutazione tra 1 (per niente) a 5 (molto bene)

<i>Sono capace di riconoscere parole e brevi frasi....</i>	1	2	3	4	5
1. in un elenco					
2. su cartelloni pubblicitari					
3. su giornali e riviste					
4. su contenitori					
5. sul computer.....					

- d) la valutazione che l'allievo esprime delle proprie abilità di socializzazione e interazione in un lavoro di gruppo ( sono intervenuto, ho aiutato gli altri, ho ascoltato ecc.);

### Esempio

<i>Today in my group I</i>	<i>Never</i>	<i>Some-times</i>	<i>Mostly</i>	<i>Always</i>
contributed my ideas and information				
asked for help when I needed it				
helped keep the group on task				

e) la reazione personale dell'allievo alle modalità di lavoro: individuale, di coppia, di gruppo, in plenaria ecc.(ho lavorato bene/male quando ho lavorato da solo/in coppia ecc.);

*Esempio*

Pensa alle lezioni di inglese che hai seguito nelle ultime due settimane. Hai alternato momenti di lavoro individuale, a coppia e di gruppo. Segna quale preferisci. Se ne vuoi mettere più di una esprimi la tua scelta con un numero (contrassegna con il n° 1 la modalità preferita)

<i>I like working...</i>	<i>Never</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Always</i>
on my own			
with my deskmate			
in a group			
with my teacher			

f) la valutazione che l'allievo esprime del proprio progresso nelle attività comunicative e in contesti d'uso specifici (so rispondere ad una richiesta di informazioni, so scrivere una lettera ecc.), con evidenziate anche quelle aree in cui l'allievo riconosce di non avere ancora completato il suo livello di competenza.

La griglia di autovalutazione può essere costruita sulla falsariga di quanto è proposto dalla tabella autovalutativa del Quadro di Riferimento delle Lingue Moderne, \*QRE Tabella Autovalutativa\* del Consiglio d'Europa (sito <http://culture.coe.fr/lang/index.html>)

g) la valutazione che l'allievo o il gruppo di lavoro esprime in merito alla propria partecipazione a un progetto di classe (ho contribuito con le mie proposte, ho portato a termine tutti i compiti assegnatimi ecc.) aiuta non solo ad esprimere una valutazione sul proprio contributo ma serve a meglio identificare il senso e l'articolazione del lavoro svolto e dell'apprendimento conseguito; la scheda compilata dal gruppo ha una valenza pedagogica in quanto serve a mettere a confronto la reazione dei singoli con quella collettiva e arricchisce i contributi individuali con idee e suggerimenti che la sola autovalutazione individuale non riuscirebbe altrimenti a sviluppare. L'introduzione poi di quesiti relativi alla capacità di collaborare nel gruppo sottolinea al singolo allievo il valore aggiunto di questo tipo di collaborazione.

*Esempio domande sui lavori fatti in classe*

- What is it about?
- Why did you choose this project?
- Did you learn anything?
- When did you do it?
- What materials did you use?
- Was it interesting?
- With whom did you do it?
- Was it difficult?
- Did you like it?

*Esempio griglia di valutazione lavoro di gruppo*

<i>GROUP EVALUATION GRID</i>			
	<i>Always</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Never</i>
We had clear goals.			
We stayed on task.			
We checked to make sure everyone understood what we did.			
We answered any questions that were asked.			
Anyone who had difficulty got extra practice and help.			
We made decisions based on the views of all.			

## **5 La valutazione degli apprendimenti linguistici**

- 5.1 Valutare gli apprendimenti linguistici
- 5.2 Gli strumenti di valutazione
- 5.3 Le certificazioni linguistiche

In questa parte viene presentata la valutazione degli apprendimenti linguistici nella sua evoluzione storica e nelle sue attuazioni. In particolare vengono presentate le prove più frequentemente utilizzate per la misurazione delle competenze linguistiche.

### 5.1 Valutare gli apprendimenti linguistici

1. Conoscere una lingua straniera significa anzitutto essere in grado di usarla in contesti reali, significa avere sviluppato abilità ricettive e produttive, ovvero essere in grado di comprendere (leggere, ascoltare) e di comunicare o farsi capire (parlare, scrivere). E questo tipo di competenze possono essere in parte percepite anche da un osservatore esterno. Tutto ciò rende, di conseguenza, anche il processo di insegnamento più visibile e, in un certo senso, apparentemente, più facilmente valutabile. Basti ad esempio, quel piccolo ma importante particolare che è la quantità di esposizione alla lingua straniera che lo studente può avere nell'ambito scolastico, nella fattispecie il tempo, la regolarità e la consistenza con cui l'insegnante usa la lingua straniera in classe e si avvale di registrazioni di parlanti nativi. Informazioni che già costituiscono di per sé un tipo di valutazione sulla qualità dell'intervento didattico. E' in tal senso quindi che le modalità di misurazione delle competenze acquisite in lingua straniera e i criteri di valutazione di cui tenere conto sono particolarmente legati alla competenza d'uso della lingua in contesti comunicativi e si collocano coerentemente all'interno dell'approccio metodologico più diffuso, il cosiddetto *approccio comunicativo*.

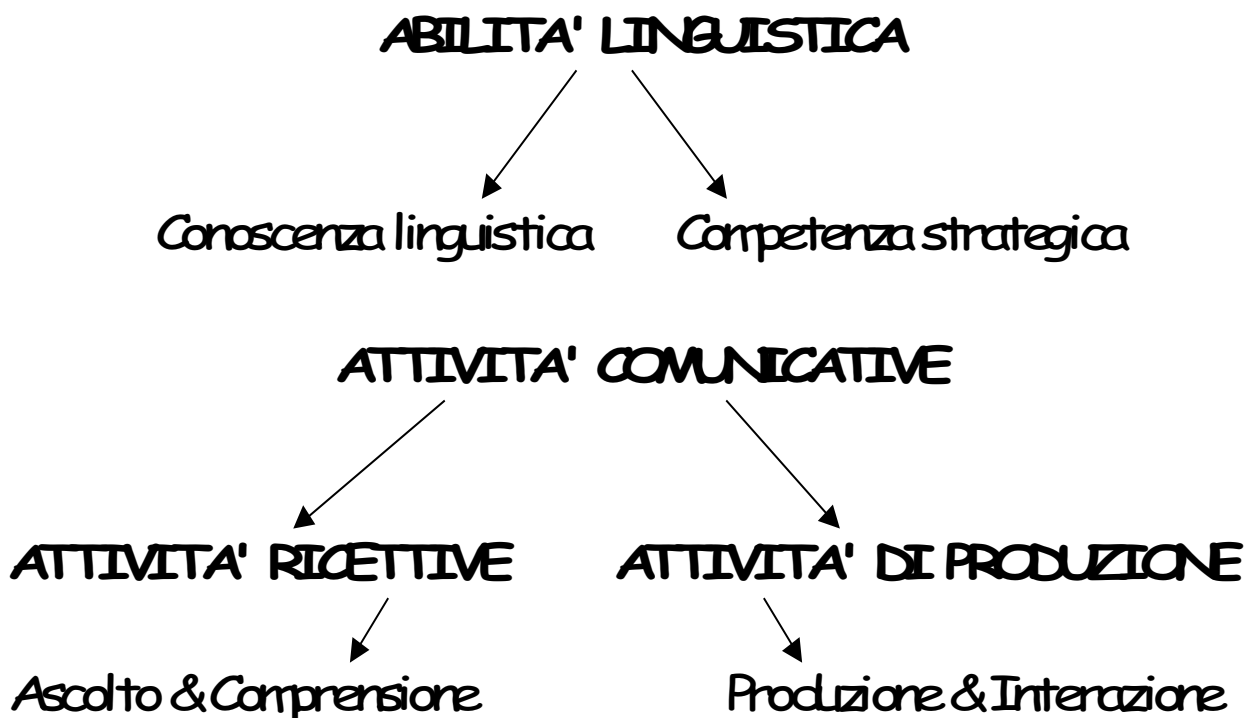
2. Il testing e la valutazione in lingua straniera hanno seguito l'evolversi progressivo della didattica delle lingue, conformandosi, sia nei contenuti sia negli approcci, ai mutamenti che l'hanno contrassegnata. Se infatti il testing di lingua straniera è stato contraddistinto fino agli anni cinquanta da una quasi totale mancanza di relazione con la disciplina stessa - mancava infatti qualsiasi tipo di ricerca in merito - il successo che negli anni cinquanta riscuotono da un lato l'analisi contrastiva, dall'altro gli studi relativi alla linguistica strutturale e al comportamentismo, segna l'inizio di una ricerca parallela nello specifico della misurazione e della valutazione della competenza linguistica in lingua straniera.

*"Ogni valutazione linguistica implica una concezione della lingua, una concezione pedagogica e, in modo forse più indiretto, una nozione di apprendimento linguistico"* (Ciliberti 1994:177).

3. A partire dagli anni cinquanta e per tutti gli anni sessanta, si sviluppano i test *fattoriali*, o *discreti*, che mirano a misurare la competenza in una lingua straniera in base alla misurazione di singoli elementi linguistici o di singole abilità. Questo approccio rifletteva allora una visione della lingua come una struttura avulsa dal contesto e dai processi comunicativi in cui poteva venire usata. La lingua sembrava pertanto potere essere scomposta in tante parti che potevano venire misurate separatamente. La competenza linguistica era quindi percepita unicamente come il risultato complessivo della combinazione di singole abilità o di aspetti distinti quali il lessico, la sintassi o la fonologia.

4. Fu solo negli anni settanta, in seguito alle critiche allo strutturalismo e al comportamentismo, alle ricerche sui bisogni comunicativi dei discenti e sul ruolo del contesto nella comunicazione e agli studi di sociolinguistica, che meglio si delinea il concetto di *competenza comunicativa*:

### ***Il modello di competenza comunicativa***



piuttosto che linguistica e, di conseguenza, della necessità di ricercare strumenti diversi per accertare e verificare competenze complessive e contestualizzate. La competenza comunicativa è il risultato di un insieme integrato di abilità e non può essere scissa in singoli elementi misurabili separatamente, da qui deriva il bisogno di sviluppare test cosiddetti *integrati* che tentino di misurare cioè la capacità del discente di usare quei singoli elementi contemporaneamente (Oller 1979). Un tipico esempio di test integrato è - secondo Oller - il *cloze test* in quanto la capacità di fornire gli elementi mancanti in un testo presuppone abilità che sono alla base della competenza in una lingua, come, ad esempio, la conoscenza della struttura grammaticale, del lessico, del discorso, di strategie di lettura e una interiorizzazione delle strutture che di fatto consente di completare un *cloze*.

5. In realtà la distinzione tra test di tipo *fattoriale* e test di tipo *integrato*, e la preferenza accordata ad un tipo di test o a un altro, è una dicotomia che ancora oggi non si è risolta e vede fronteggiarsi diversi punti di vista su cosa si intenda realmente per competenza comunicativa e per capacità di uso della lingua. Se il concetto di competenza comunicativa è infatti riferito al complesso integrato di competenze che mettono in grado di comunicare in un'altra lingua, può esserci uno spazio per valutare anche i singoli elementi che compongono tali competenze e pertanto utilizzare test discreti, se invece ci si riferisce alla capacità di uso della lingua in contesti reali,

occorre fare riferimento alle cosiddette *sottocompetenze comunicative*, quali ad esempio quella grammaticale o quella sociolinguistica, e scegliere quali valutare.

6. Nella analisi delle competenze da valutare entrano in gioco inoltre elementi legati alla capacità strategica di chi cerca di comunicare in lingua straniera e compie scelte linguistiche che compirebbe un parlante nativo in simili circostanze. Queste capacità strategiche tengono infatti conto dei contesti d'uso della lingua, dell'intenzione comunicativa nella interazione, della tipologia di registri linguistici, dell'uso di espressioni idiomatiche e di quant'altro consenta un raggiungimento positivo dello scopo comunicativo. Si veda a tale proposito quanto è contenuto nel *Quadro di Riferimento Europeo* sia sul concetto di competenza comunicativa sia sulle attività e strategie comunicative.

7. Nel capitolo nono del *Quadro*, viene affrontato il tema della valutazione degli apprendimenti di cui vengono, in particolare, evidenziati due aspetti:

- ❖ Si può verificare se un determinato obiettivo di apprendimento è stato raggiunto basandosi sulle scale di valutazione e sui descrittori di competenza presentati dal *Quadro*.
- ❖ Nell'uso dei descrittori è indispensabile distinguere tra:
  - descrittori delle attività comunicative (cap.4)
  - descrittori di aspetti di singole competenze (cap.5).

L'innovazione apportata dal *Quadro* consiste quindi nell'aver fornito agli insegnanti la possibilità di

- ❖ ricorrere a ai descrittori delle attività comunicative per la valutazione continua e per la valutazione sommative,
- ❖ formulare un profilo di competenza dei propri allievi in base a una griglia che riunisce categorie specifiche di attività comunicative definite ai diversi livelli del *Quadro*.

8. Un test comunicativo sarà pertanto un test di tipo *pragmatico*, un test cioè che ponga lo studente in condizione di usare un tipo di lingua autentica in contesto e dovrebbe verificare la capacità di uso di diverse funzioni comunicative.

In Italia, la possibilità di sottoporre a testing la competenza comunicativa in lingua straniera è stata a lungo oggetto di dibattito e le soluzioni suggerite hanno solo in pochi casi fornito indicazioni chiare e esaustive, lasciando di fatto il dibattito ancora aperto (Lancia, 1983; Porcelli-Balboni, 1985; Soriani, 1984; Magnoni, 1992).

## 5. 2 Gli strumenti di valutazione

1. Le tipologie di prove più comunemente usate in ambito scolastico per la verifica e la valutazione della competenza in lingua straniera sono quelle che rientrano nella categoria dei test di tipo discreto e di tipo integrato. La maggior parte dei libri di testo attualmente in adozione nelle scuole italiane fornisce numerosi esempi di prove strutturate o semi-strutturate che consentono all'insegnante di utilizzare tali prove, senza doverle creare autonomamente. Tuttavia l'insegnante si trova spesso nella condizione di dovere creare le proprie prove o perché quelle fornite dai testi non sono sufficientemente dettagliate o perché esse non rispecchiano il processo di insegnamento messo in atto dall'insegnante. L'impegno, in tal caso, non è sicuramente facile. La costruzione di una prova implica infatti un'attenta considerazione di tutta una serie di fattori che determinano la validità e l'affidabilità di un test e, particolarmente nei test di lingua straniera, si è visto quanto diversi e complessi siano gli elementi e gli aspetti legati all'accertamento complessivo della competenza comunicativa.

2. Occorre tenere pertanto presenti alcune linee guida che aiutino a non tralasciare alcuni aspetti imprescindibili nella costruzione di un test. Nella costruzione – e nella gradazione – del *compito* occorre, ad esempio, tenere conto del livello di difficoltà,

della chiarezza nella formulazione, dell'appropriatezza del tempo dato, della veste tipografica e della tipologia di quesiti. Nella formulazione di una griglia di correzione, occorre tenere presente fattori quali il peso dato ai singoli quesiti, l'accessibilità e la comprensione dei criteri di valutazione o l'accettabilità delle risposte. Centrale nella costruzione di quesiti è la chiarezza delle istruzioni date che non deve dare adito ad interpretazioni ambigue.

3. Nell'ambito dei suggerimenti dati dal *Quadro* esiste una descrizione dettagliata di attività comunicative che possono essere utilizzate per costruire indicazioni per un'attività di valutazione e che offrono indicatori per definire i parametri e i criteri di valutazione della prestazione dello studente. La tabella che segue riassume molte delle forme di valutazione adottabili per le singole attività comunicative. Come si può vedere alcune tipi di prove sono utilizzabili su più attività.

<i>Comprensione orale</i>	<i>Comprensione scritta</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Test a S/M</li> <li>▪ Vero/Falso</li> <li>▪ Discriminazione tra suoni</li> <li>▪ Esecuzione di istruzioni, indicazioni.</li> <li>▪ Completamenti di: immagini, frasi, conversazioni..</li> <li>▪ Riordini di immagini, sequenze.</li> <li>▪ Individuazione di informazioni, personaggi, oggetti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Test a S/M</li> <li>▪ Vero/Falso</li> <li>▪ Combinazioni di testi, di definizioni.</li> <li>▪ Domande su testi scritti.</li> <li>▪ Cloze, completamento.</li> <li>▪ Riordino sequenze</li> </ul>
<i>Produzione e interazione orale</i>	<i>Produzione e interazione scritta</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descrizione e confronto di immagini</li> <li>▪ Riordino di sequenze</li> <li>▪ Completamento di frasi, di conversazioni.</li> <li>▪ Interazioni guidate su sollecitazioni grafiche o verbali.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Riordino e completamento di frasi, moduli ecc.</li> <li>▪ Riempimento, Trasformazioni,</li> <li>▪ Composizioni, Lettere</li> <li>▪ Descrizioni</li> </ul>

#### 4. I criteri di valutazione e i descrittori dell'apprendimento

Se nelle prove di tipo strutturato valutare una prova equivale al semplice conteggio del punteggio assegnato ad ogni item, per valutare le prove aperte occorre invece stabilire preliminarmente i criteri di valutazione a attribuire un peso specifico ad ogni aspetto che viene valutato. Nella produzione orale i criteri di valutazione di cui tenere conto potrebbero essere, ad esempio, l'appropriatezza, l'adeguatezza del lessico utilizzato, l'accuratezza grammaticale, la fluenza, l'intelligibilità, l'efficacia comunicativa e la rilevanza e l'adeguatezza del contenuto. Solo alcuni di questi criteri, ad esempio l'efficacia comunicativa, l'intelligibilità, o l'adeguatezza del contenuto, potrebbero essere utilizzati per la valutazione della produzione orale degli allievi della scuola primaria. Nella produzione scritta i criteri sono, oltre i già citati, la rilevanza e l'adeguatezza del contenuto, l'adeguatezza del lessico rispetto allo scopo comunicativo, la grammatica, l'organizzazione dei contenuti, la punteggiatura e l'ortografia.

5. Nella valutazione della lingua straniera in paesi come gli Stati Uniti si usano come riferimento una serie di descrittori dei livelli di competenza raggiunti dallo studente che consentono di identificare il livello raggiunto come nel caso dei \*TESOL ESL Standards for Pre-K to 12\* (<http://www.tesol.org>) sito nel quale è possibile trovare una descrizione dell'intero progetto. Ad esempio, rispetto all'obiettivo di "essere in grado di usare l'inglese in contesti sociali", il livello standard da raggiungere sarà quello di "sapere interagire - in interazioni orali come in quelle scritte - per esprimere soddisfazione personale". I descrittori tipo saranno: "descrivere, leggere o partecipare ad una attività preferita; esprimere bisogni personali, sentimenti o idee", e gli indicatori di progresso saranno rispettivamente: "scrivere un diario; convincere i compagni a prendere parte ad una attività; chiedere informazioni per scopi personali;

leggere brevi libri, guardare film, ascoltare canzoni e dare risposte personali". Recentemente anche in Italia, grazie all'adozione come riferimento del Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne del Consiglio d'Europa (Consiglio d'Europa, 1998) per il \*Progetto 2000\* (<http://www.istruzione.it>), è stato possibile avere parametri di riferimento dettagliati e articolati su una scala di tre livelli di competenza e pertanto costruire prove di verifica che tengano conto di tali livelli come appare dalla tabella \*QRE Livelli\* (sito <http://culture.coe.fr/lang/index.html>).

### 5.3 Le certificazioni linguistiche

1. Cosa è una certificazione nel campo delle lingue straniere? La certificazione è un'attestazione del livello di conoscenza di una lingua straniera rilasciata in seguito ad un esame amministrato da un Ente ufficialmente qualificato a questo scopo. Da tempo esistono Enti certificatori delle competenze linguistiche le cui certificazioni sono titoli spendibili da chi le consegue in tutto il mondo in quanto hanno parametri comuni di riferimento e attestano conoscenze e competenze secondo livelli stabiliti in campo internazionale. Gli enti certificatori, ufficialmente riconosciuti come tali, attestano che un individuo che ha superato uno dei loro esami conosce quella lingua a livello X, livello che tutti sanno corrispondere a determinati descrittori. La certificazione così ottenuta è pertanto 'trasparente' perché dietro quell'attestazione c'è una competenza comprensibile da tutti, è 'internazionale' perché tale livello di competenza è riconosciuto in tutto il mondo.

2. Perché le certificazioni sono così rilevanti in ambito educativo? L'attestazione da parte di un Ente Certificatore del livello raggiunto da un allievo consente di rafforzare la presentazione delle competenze che appare nel Portfolio Europeo delle Lingue. Il MIUR ha ufficialmente riconosciuto il valore delle certificazioni ottenute dagli allievi in termini di crediti sia a livello scolastico sia a livello universitario. Esistono enti certificatori per quasi tutte le lingue straniere che sono stati presi come riferimento dal Consiglio d'Europa per il Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne.

3. Il MIUR con un protocollo di intesa del 16 gennaio 2002 sancisce quanto già stabilito nell'ambito del Progetto Lingue 2000, che prevede tra l'altro interventi di certificazione degli esiti di apprendimento con descrizione dei livelli di competenza che si affiancano alla valutazione interna. La certificazione si configura come "valore aggiunto" e fornisce agli allievi un credito formativo spendibile dentro e fuori il contesto scolastico. Gli enti certificatori accreditati a livello internazionale rilasciano certificazioni riconosciute che si riferiscono ai *\*livelli di competenza\** indicati nel Quadro Comune Europeo di riferimento, redatto dal Consiglio d'Europa.

4. Gli insegnanti possono far presentare i propri allievi agli esami di uno degli enti certificatori

accreditati. L'introduzione delle certificazioni nella scuola può presentare alcuni vantaggi e svantaggi. Un indubbio vantaggio è il risultato tangibile che gli allievi hanno quando superano uno di questi esami e ricevono il certificato che possono inserire nel loro Portfolio. Far partecipare i propri allievi a un esame di certificazione è motivante sia per l'insegnante che si confronta con una valutazione esterna dei risultati raggiunti sia per l'allievo le cui competenze sono rese visibili e leggibili anche all'esterno, ad es. dalla propria famiglia. Uno degli svantaggi delle certificazioni è invece il fatto che esse valutano il prodotto dell'apprendimento non il processo. La certificazione è infatti come un'istantanea di quanto sa fare un allievo in quel momento e non tiene conto di tutto il processo di apprendimento che lo ha portato a quel livello. Inoltre il docente potrebbe finire per insegnare solo per il superamento dell'esame e non integrare la certificazione nel processo di insegnamento.



5. A titolo esemplificativo è interessante leggere la descrizione degli esami certificativi per giovani apprendenti preparati dall'UCLES University of Cambridge Local Examinations Syndicate, seguita dalla presentazione delle relative prove d'esame (ProveUCLES).

<http://www.cambridge-efl.org/support/dloads/yle.cfm>

## **6 Il Portfolio**

6.1 Il Portfolio strumento di valutazione autentica

6.2 Il Portfolio delle competenze individuali (DM61) e la costruzione del portfolio

6.3 Il Portfolio Europeo delle Lingue

*In questa parte viene presentato il Portfolio e la sua utilizzazione come strumento di valutazione autentica che consente di ampliare i confini della valutazione tradizionale, testimoniare il percorso di apprendimento e sviluppare nell'allievo la capacità di autovalutarsi.*

6.1 Il Portfolio, strumento di valutazione autentica

1. Il *portfolio* è:

«Una raccolta significativa dei lavori di uno studente che testimonia la storia degli sforzi, dei progressi e dei risultati raggiunti in una o più aree. Tale raccolta richiede la partecipazione attiva dello studente nella scelta del contenuto del portfolio; indicazioni utilizzate per la selezione dei contenuti, criteri di giudizio adottati e indicazioni che testimonino l'autoriflessione da parte dello studente sul proprio lavoro» (Arter & Spandel, 1992).

Il termine *portfolio* è stato ripreso dal campo delle discipline artistiche (la "cartella" di un artista) e architettoniche per indicare la migliore produzione di una persona in un periodo esteso di tempo come documentazione del lavoro svolto. Per analogia, nel campo della formazione scolastica e professionale, il termine indica la cartella che contiene una selezione delle diverse prove svolte dagli allievi nel corso di un certo itinerario formativo in base a criteri specifici. La documentazione raccolta serve ad indicare uno sviluppo di crescita e l'evoluzione di un processo, leggibile attraverso diversi elementi di prova (non solo riassunti, ma anche temi, ricerche, soluzioni di esercizi ecc.) e, soprattutto, tramite la partecipazione in prima persona dell'allievo che sceglie e valuta il proprio percorso di apprendimento.

2. I documenti raccolti nel *portfolio* vengono selezionati per consentire una lettura e una interpretazione dei dati sia all'interno della singola disciplina sia trasversalmente tra le diverse discipline. La selezione avviene sulla base di alcuni criteri, che si presentano come liste di argomenti con la funzione di organizzatori logici del *portfolio* stesso. I criteri non riguardano soltanto gli obiettivi delle singole discipline ma abilità e competenze comuni alle diverse materie. Le prove selezionate sono pertanto "campioni" di attività svolte.

3. La documentazione di una serie di prestazioni permette un loro esame, una loro interpretazione e valutazione per stabilire il livello raggiunto delle competenze oggetto di apprendimento. Con tale strumento si assiste dunque a una trasformazione della metodologia valutativa poiché non si valutano solo le prestazioni finali degli allievi, ma anche e soprattutto i processi e le strategie

messe in atto, i progressi compiuti e in quale periodo del percorso di apprendimento-insegnamento.

4. Il *portfolio* aumenta le responsabilità e la partecipazione attiva dell'allievo che, nel momento della selezione delle prove da inserire nella sua "cartella", esprime i suoi criteri di scelta così da diventare essi stessi oggetto di riflessione. L'uso del *portfolio* fa sì che si incontrino il momento della valutazione e quello dell'autovalutazione, da parte dei due protagonisti del processo didattico: l'allievo e il docente, creando così una valutazione collaborativa.

5. Il *portfolio* rende partecipi le famiglie degli allievi, espliciti e comprensibili i criteri di valutazione espressi e migliora la comunicazione con le famiglie in quanto viene data loro la possibilità di osservare i lavori effettivamente prodotti dai propri figli durante il percorso formativo. Sono gli stessi alunni che possono partecipare agli incontri con le famiglie presentando il loro *portfolio* e spiegare il risultato raggiunto in un autentico contesto di auto-valutazione.

6. Il *portfolio* tende così a sottolineare un principio pedagogico forte, ossia quello di valorizzare i punti di forza di ognuno. Tale strumento si basa infatti su ciò che l'allievo sa fare e su ciò che egli ritiene un compito ben fatto. Compito che richiede necessariamente un maggiore dialogo tra allievi e docenti. Questi ultimi devono infatti sempre meglio chiarire i criteri di scelta, gli obiettivi formativi, i criteri di valutazione e sviluppare maggiore flessibilità al momento in cui richiederanno (e negozieranno) le proposte di inserimento, scelta e valutazione degli allievi .

## 6.2 Il *Portfolio delle competenze individuali*

1. Nelle recenti *\*Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria\** (pag. 7, sito

[http://www.bdp.it/formazione/m61/all/indicazioni\\_primaria\\_061102](http://www.bdp.it/formazione/m61/all/indicazioni_primaria_061102)) è stata dedicata un'intera sezione al *Portfolio delle competenze individuali*. Il Portfolio viene indicato come lo strumento idoneo ad accogliere la testimonianza degli apprendimenti degli allievi e fornire un punto di continuità comprende due sezioni, una dedicata alla valutazione e un'altra all'orientamento. "Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale."

2. Le indicazioni fornite sottolineano proprio la funzione primaria del Portfolio, quella di stimolare nell'allievo il processo di consapevolezza del proprio apprendimento e di sostenere il rapporto tra la scuola e le famiglie.

Contenuti del *Portfolio delle competenze individuali* possono quindi essere:

- le prove scolastiche significative;
- le osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- i commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
- le indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

3. Perché quindi utilizzare un *Portfolio* a scuola, ma in particolare nella scuola elementare? Nell'introduzione al *Portfolio Linguistico* del Provveditorato agli Studi di

Torino (2000:7), si legge: " Per quanto si riferisce al significato ed al valore del portfolio applicabile alla scuola elementare, riteniamo che esso si presti a:

- a) motivare l'alunno all'uso di codici linguistici diversi da quello comunemente usato;
- b) favorire lo sviluppo delle sue competenze interculturali;
- c) facilitare in lui e nei suoi insegnanti il riconoscimento delle competenze linguistiche da lui progressivamente acquisite;
- d) aiutarlo a conservare una traccia dei suoi processi mentali e dei suoi sforzi;
- e) consentirgli di sapere in ogni momento dove si situa, ciò che già sa e ciò che gli rimane da fare per progredire;
- f) fargli comprendere se ha voglia di proseguire ed in quale direzione;
- g) facilitarli il passaggio da una scuola all'altra e dalle elementari alle medie;
- h) permettergli di capire se ed in qual modo egli possa applicare il Portfolio ad altre lingue o ad altri ambiti disciplinari;
- i) servirgli in futuro per scegliere consapevolmente il suo indirizzo di studi e la sua formazione, per viaggiare alla scoperta di altre culture, per coltivare amicizie all'estero."

5. Tutte le motivazioni all'uso del portfolio presentate dai curatori del *Portfolio Linguistico* di Torino sono applicabili anche ad altri ambiti disciplinari e non solo a quello delle lingue straniere e sono, in alcuni casi, fortemente innovative, ad es. la d), la f) e la i) sono sostegni importanti allo sviluppo della capacità di orientamento dell'allievo e modificano, in parte, il ruolo del docente affidandogli più decisamente il compito di aiutare lo studente nelle scelte, nella presa di decisioni e nell'assunzione di responsabilità, nell'individuazione dei suoi punti di forza e di quelli di debolezza. In tal senso, il docente, soprattutto nella scuola elementare, viene anche ad assumere la funzione di sollecitare capacità autovalutative tramite attività specifiche con percorsi di insegnamento progettati proprio a tale scopo.

6. Nel caso voi decidiate di adottare il *Portfolio* come forma di valutazione (per le lingue e/o per le altre aree disciplinari),

- ☉ preparate un documento, una introduzione al *Portfolio* in cui riportate le vostre considerazioni a favore del suo uso, tenendo a mente gli utenti, ovvero gli allievi, i colleghi, la scuola, le famiglie;
- ☉ presentate il documento nelle sedi opportune fornendo anche alcuni esempi di *Portfolio* e sollecitando un feedback o delle domande;
- ☉ raccogliete le osservazioni e i quesiti e rispondete;
- ☉ preparate un'introduzione al *Portfolio* per i vostri allievi fornendo esempi pratici di utilizzazione e illustrandone i vantaggi;
- ☉ presentate la vostra introduzione ai vostri allievi e sollecitate le loro osservazioni e i loro suggerimenti;
- ☉ se possibile, fate un'attività e utilizzate delle schede autovalutative come esempio;
- ☉ raccogliete le loro osservazioni e i loro quesiti, rispondete e siate pronti a modificare le vostre idee in base ai loro suggerimenti (nel caso di allievi delle classi superiori questo tipo di lavoro va fatto insieme agli allievi sin dall'inizio, in quanto il loro ruolo è prevalente rispetto al vostro);
- ☉ elaborate la versione del *Portfolio* completo di tutte le componenti previste (Dossier, Biografia, Schede, Passaporto ecc.) in accordo con i vostri colleghi;
- ☉ preparate il percorso didattico in funzione dell'utilizzazione del *Portfolio*, predisponendo pertanto le modalità e la periodicità della compilazione, le attività da utilizzare, il tipo di formato del *Portfolio* e la sua collocazione nella classe, la struttura delle schede fisse da utilizzare periodicamente per tutte le attività e quelle funzionali esclusivamente ad alcuni momenti della compilazione, eventuali momenti di confronto tra voi e i vostri allievi, tra voi e i vostri colleghi, tra voi e i genitori;

### 6.3 Il Portfolio Europeo delle Lingue

1. Il *Portfolio Europeo delle Lingue* è stato messo a punto dalla Divisione Lingue Moderne del Consiglio d'Europa e sperimentato tra il 1998 e il 2000 in 15 paesi membri, tra cui l'Italia. Esso vuole porsi come strumento a sostegno dell'educazione plurilinguistica e pluriculturale.

Più in particolare, il Portfolio si pone come strumento per raggiungere i seguenti obiettivi:

- a) incoraggiare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in un'ottica di formazione continua;
- b) rendere più trasparente il processo di apprendimento linguistico, sviluppando le capacità di autovalutazione dello studente;
- c) favorire la mobilità di studenti e lavoratori in Europa, fornendo un chiaro profilo delle competenze di ciascuno;
- d) promuovere e favorire la comprensione reciproca, favorendo il plurilinguismo (capacità di comunicare in due o più lingue) e la cooperazione in Europa, tesa al superamento di pregiudizi e discriminazioni.

2. Il *Portfolio Europeo delle Lingue* è un documento composito che ogni cittadino europeo potrà, in futuro, esibire, fornendo le indicazioni necessarie sulle conoscenze linguistiche e di contenuto acquisite nel corso degli anni, nella scuola e fuori della scuola. Il *Portfolio Europeo delle Lingue* dà la possibilità di registrare le competenze linguistiche raggiunte da uno studente rispetto ai descrittori dei livelli di competenze indicati dal *Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne*. L'utilizzazione dei descrittori comuni nel Portfolio delle Lingue consente a chi lavora nel campo delle lingue straniere in Europa - dall'allievo, al docente, all'istituzione scolastica e alle famiglie - di adottare obiettivi comuni e di riferirsi a parametri condivisi all'interno del sistema educativo nazionale e europeo.

5. I descrittori dei livelli di competenza del QRE sono stati formulati

a. in prima persona allo scopo di facilitare nell'apprendente il riconoscimento del proprio livello di competenza e, allo stesso tempo, il monitoraggio del proprio progresso;

b. in termini di 'saper fare' (*Can Do Statements*), ovvero essi indicano:

COSA = i compiti comunicativi

l'apprendente di una lingua

SA FARE = performance

DOVE = in un determinato contesto

QUANDO = il tempo/momento

COME = il repertorio di risorse linguistiche cui fa ricorso

c. definendo la competenza di livello anche in termini parziali, ovvero anche di ciò che 'ancora non si sa fare', come, ad esempio, nel descrittore generale del livello A2:

*I CAN* communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though *I CAN'T* usually understand enough to keep the conversation going myself.

6. Il *Portfolio Europeo delle Lingue* consiste di tre parti:

*La biografia linguistica*

Questo documento viene completato individualmente, con numerose informazioni di carattere

personale e riguardanti le esperienze specifiche di apprendimento. Lo scopo della

*Biografia Linguistica* è quello di far riflettere gli studenti sul proprio atteggiamento nei confronti della lingua straniera, in termini non solo di modalità individuali di

apprendimento, ma anche di consapevolezza culturale, motivazionale e progettuale.

La compilazione di un Portfolio è un processo personale che appartiene ad ogni alunno e cresce con esso.

### *Il Passaporto Linguistico*

Anche questo documento viene completato individualmente, con numerose informazioni riguardanti le esperienze scolastiche, l'uso di specifici materiali didattici e di modalità di comunicazione, ed eventuali certificazioni linguistiche ottenute. Offre ampio spazio all'autovalutazione, sollecitando l'indicazione dei livelli di competenza raggiunti.

### *Il Dossier*

Il dossier è l'insieme dei progetti o delle attività più rappresentative che documentano le competenze e i progressi linguistici degli allievi. Esso può avere la forma di un raccoglitore o una cartelletta costruita possibilmente dall'allievo.

## **GLOSSARIO**

**Abilità:** Si intendono le abilità linguistiche di base: lettura, scrittura, ascolto, parlato.

**Ambiti:** Si riferisce agli ampi settori di vita sociale in cui operano agenti sociali. Nel Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue sono presenti gli ambiti dell'istruzione, del lavoro, del pubblico e del privato.

**Acquisizione:** il processo tramite cui avviene l'interiorizzazione delle conoscenze e dei saper fare che costituiscono una competenza linguistica; un processo interno in buona parte inconsapevole e involontario (Holec, 1990)

**Apprendimento:** processo volontario, cosciente ed osservabile. Esso si attua sotto forma di attività in cui il discente si impegna allo scopo di acquisire determinate conoscenze della L2. Esso ha infatti luogo molto spesso in situazione di insegnamento formalizzato (Holec, 1990)

**Apprendimento cooperativo:** metodologia di apprendimento in piccoli gruppi, organizzata in modo tale che l'apprendimento avvenga e sia ottimizzato in virtù di uno scambio combinato di informazioni tra i singoli componenti di un gruppo e tra i gruppi stessi.

**Approccio:** una teoria che descrive la natura della lingua e il modo con cui un allievo apprende.

**Approccio per progetti:** Lavorare per progetti (Project Work) è un modo per motivare e coinvolgere gli studenti in attività in cui sono essi stessi i diretti protagonisti e in cui utilizzano la lingua per portare a termine compiti significativi tramite procedure di tipo euristico e di problem-solving. I progetti sono un modo per ampliare le pareti della classe e collegarsi al mondo esterno, attivando e facendo leva sulle conoscenze e le esperienze che i nostri studenti hanno al di fuori della scuola. La abilità messe in gioco durante lo svolgimento di un progetto non sono solo quelle linguistiche ma sono anche quelle cognitive, strategiche e sociali in quanto gli studenti devono insieme trovare soluzioni, pianificare percorsi, negoziare decisioni interagendo con gli altri, con tipologie testuali differenziate e utilizzando strumenti e canali comunicativi diversi. Il prodotto finale, un poster, un video, una registrazione, uno spettacolo, un giornalino, una visita guidata, la presentazione di una scuola ecc., è solo una parte del percorso e consente agli studenti di 'rendere proprio' un percorso didattico. Lavorare per progetti può mettere in gioco tutte le intelligenze di cui parla Howard Gardner (1983, *Multiple intelligences*, trad. italiana *Formae Mentis*, 1986): dalla intelligenza interpersonale a quella linguistica, a quella matematica, favorendo

tutti gli stili di apprendimento. I progetti favoriscono i collegamenti interdisciplinari e preparano il passaggio in altri tipi di scuole.

**Attività comunicative:** L'esercizio della propria competenza comunicativa in un ambito specifico nel processare (in modo ricettivo e produttivo) uno o più testi in modo da svolgere un compito. Esse sono legate alla ricezione, alla produzione, all'interazione e alla mediazione sia orale sia scritta.

**Autovalutazione:** valutazione delle conoscenze e delle competenze effettuata dallo stesso apprendente al di fuori della valutazione del docente e sulla base di specifici criteri e di griglie redatte in modo da consentire il riconoscimento delle singole competenze linguistico comunicative nei vari contesti d'uso e di individuare i propri punti di forza e di debolezza. L'autovalutazione può focalizzarsi su capacità anche extralinguistiche e configurarsi sotto forma di questionari, diari, schede di osservazione ecc..

**Biografia Linguistica:** sezione del *Portfolio Europeo delle Lingue*, contiene la storia dell'apprendimento linguistico dell'allievo e fa specifico riferimento allo sviluppo delle abilità orali e scritte e alla metodologia seguita. In questa sezione sono contenuti i documenti relativi alle esperienze di apprendimento, (ad es, gli scambi di classi, le visite all'estero, viaggi fatti con amici ecc.), le certificazioni linguistiche conseguite e il livello di competenza nelle lingue certificate. Le griglie di autovalutazione e i programmi di studio previsti per il futuro fanno parte di questa sezione del Portfolio.

**Capacità:** rielaborazione critica, significativa e responsabile di determinate conoscenze e competenze anche in relazione e in funzione di nuove acquisizioni. Le capacità implicano il controllo intelligente di ciò che si conosce e si fa fare. (Margiotta)

**Certificazioni linguistiche:** esami per l'attestazione del livello di competenza nelle lingue straniere svolti da enti certificatori riconosciuti a livello internazionale. In Italia alcuni di questi enti hanno siglato un protocollo d'intesa con il MIUR per il riconoscimento di tali certificazioni in termini di crediti sia a livello scolastico sia universitario.

**Competenza:** l'insieme delle capacità sottese che permettono di agire in modo efficace su dati, informazioni, modelli e procedure rispetto a un contesto specifico. Le azioni possono essere poste a obiettivo dell'apprendimento e in questo senso sono definibili in termini operativi verificabili, misurabili e certificabili. (D.Bertocchi, 2000) Ci sono più significati: da 'ciò che compete' a una determinata persona, a quello di *saper fare* (essere competente, essere in grado di) a quello di 'concorrere con', e infine - quasi come metacompetenza - l'insieme dei comportamenti che il soggetto adotta nella scelta e nella organizzazione responsabile ed originale delle conoscenze e delle competenze necessarie ad affrontare una situazione problematica e nel risolverla. Non tutte le competenze possono essere accertate in un ambito scolastico dove l'esame ha sempre un carattere individualizzato, mentre sarebbe opportuno creare situazioni di interazione. Utilizzazione delle conoscenze acquisite per eseguire dati compiti e/o risolvere situazioni problematiche. E' l'applicazione concreta di una o più conoscenze. (Tiriticco)

Un comportamento che permette un'efficace interazione con l'ambiente, quando l'allievo esplicita, esercita, contestualizza in ambienti diversi le personali conoscenze sviluppate durante il percorso di apprendimento. "*Sa, sa fare, e sa anche come fare*" (Margiotta)

E' nel raggiungimento di competenze durevoli (nella vita personale e professionale) che sono da definire gli obiettivi di apprendimento degli allievi, i metodi didattici per conseguirli, i contenuti disciplinari e multi/pluridisciplinari attraverso cui ottenerli. Un sistema integrato di obiettivi da far raggiungere all'allievo, concretati in un saper fare sulla base di un sapere strutturato intorno ai nuclei concettuali che ciascuna disciplina e/o area disciplinare individuerà come essenziali. (FORUM delle Associazioni Disciplinari della Scuola, 2000)

Competenze generali: possono consolidarsi anche fuori della scuola (ad es. svolgere una ricerca necessaria alla propria professione procurandosi le informazioni, selezionando i dati ecc.). Si costituiscono non solo con le discipline ma con i modi d'essere della scuola, non vanno confusi con le competenze quelli che sono scopi (o finalità) dell'educazione: avere il gusto di leggere è certamente un obiettivo (nel senso di scopo, non di obiettivo verificabile e certificabile), è una finalità importante, ma non è una competenza.

**Competenza comunicativa:** la capacità del parlante di selezionare, nell'ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche. (Hymes, 1972)

La competenza comunicativa è linguistica, sociolinguistica e pragmatica.

**Competenza parziale:** una competenza che, pur se imperfetta, va vista come parte significativa di una competenza multipla plurilingue e pluriculturale, funzionale ad obiettivi specifici. (Q.R.E., 1998: 7.1)

**Competenza socioculturale:** La conoscenza della società e della cultura della/e comunità in cui si parla la lingua. Comprende pertanto la conoscenza delle convenzioni, dei valori, degli atteggiamenti, degli aspetti paralinguistici della comunicazione, della vita di ogni giorno.

**Compito:** qualsiasi azione con uno scopo preciso, ritenuta necessario a raggiungere un determinato risultato nel contesto di un problema da risolvere, un obbligo da assolvere o un obiettivo da raggiungere. Richiede l'uso di strategie sia nel comunicare sia nell'apprendere. Nella misura in cui per svolgere un compito è necessario usare attività linguistiche, occorre processare testi sia orali sia scritti.

**Compito esperto:** prevede una serie di operazioni e l'esercizio di un quadro di abilità, successivamente una revisione del compito al fine di formalizzare le procedure e i concetti su cui si è operato. L'allievo è attivo sia verso gli oggetti della conoscenza sia verso i suoi processi cognitivi e metacognitivi. (Margiotta)

**Conoscenze:** l'insieme dei contenuti disciplinari e anche interdisciplinari e trasversali appresi e acquisiti dagli studenti.

**Contenuti:** una serie di elementi cognitivi, di maggiore o minore ampiezza e complessità (teorie, principi, concetti, termini, tematiche, argomenti, regole, procedure, metodi ecc.). Articolazione dei nuclei concettuali di una disciplina. (Tiriticco)

**Descrittori:** Categorie di singoli comportamenti rappresentativi che gli studenti mostrano quando raggiungono un traguardo formativo. (Pre-K to twelve ESL Standards, TESOL, 2000)

E' un'affermazione che descrive il livello di performance richiesto ai candidati in ciascuno dei punti di una scala di *proficiency*. I descrittori fanno di solito riferimento al livello di abilità linguistica richiesto (ad es. il livello di accuratezza grammaticale, l'ampiezza del lessico), alle abilità produttive (ad es. la fluenza e l'intellegibilità), ai tipi di funzioni che i candidati svolgono (ad es. chiedere, dare info. personali), o al contenuto del messaggio (ad es. rilevanza dell'info, organizzazione delle idee).

**Documentazione:** l'azione mentale che analizza e interpreta il contenuto concettuale del documento al fine di individuare le relative unità informative e diffonderle con le apposite procedure. (Bisogno, P., 1980)

**Dossier:** sezione del Portfolio Europeo delle Lingue; un dossier è la collezione dei progetti più significativi e delle attività che documentano il progresso nell'apprendimento, nello sviluppo di competenze. L'allievo decide quali progetti includere nel Dossier a testimonianza del proprio progresso nell'apprendimento linguistico.

**Finalità:** soggetto delle finalità è l'istituzione, rappresentano ciò che la scuola, il CdC, l'insegnante vogliono e pongono come scopo dell'istruzione e formazione. Le finalità generali di una disciplina fanno parte del suo statuto epistemologico e vanno esplicitate all'allievo perché sappia a che scopo studiano una scienza sperimentale o una lingua, ecc. (FORUM)

**Indicatori:** Elementi osservabili, mezzo per fornire informazioni sullo stato di un sistema educativo o sociale, strumento che permette comparazioni tra obiettivi attesi e risultati raggiunti, tra diversi sistemi scolastici (Nuttall, 1994; Domenici, 1993, OCSE-CERI..) Un buon indicatore ha caratteristiche di validità e attendibilità, rappresentativo dei sistemi, permette descrizioni qualitative, fornisce di un sistema un 'profilo al primo sguardo' (Wyatt, 1994) Gli indicatori sono di risultato, di contesto e di processo.

**Indicatori di progresso:** attività valutabili e osservabili che gli studenti potrebbero fare per dimostrare un progresso nel raggiungimento di un determinato traguardo formativo. (Pre-K to twelve ESL Standards, TESOL, 2000)

**Interdisciplinarietà:** quando esperti di discipline diverse concorrono lavorando su campi contigui, interagendo nelle strategie e nei metodi e danno luogo a quadri concettuali nuovi. Si hanno *relazioni interdisciplinari* quando la collaborazione effettiva tra discipline diverse porta a vere interazioni, cioè a scambi reciproci. Questo può avvenire solo se si arrivano a cogliere rapporti di omogeneità formale tra le strutture sottostanti ai fenomeni descritti. (Piaget)

**Livelli:** anche band=fascia, una misura o la descrizione della proficiency o abilità di chi fa un test, normalmente descritto su una sorta di scala e determinata in base alla performance.

**Mediazione:** Svolge una parte consistente del normale funzionamento linguistico della società. E' un modo di processare le informazioni e stabilirne il significato. Necessita di strategie di pianificazione e di tecniche per evitare ambiguità e interruzioni nel processo comunicativo.



**Metodo:** modi diversi di insegnare una lingua

**Misurazione in scala:** Descrizione in modo progressivo e differenziato della competenza linguistica e comunicativa di uno studente. Serve a diversi scopi: se è per gli utenti, riporta in termini positivi ciò che l'apprendente è in grado di fare, se è per i valutatori, si concentra sulla qualità della performance dell'apprendente, se serve a chi costruisce dei test, esprime i compiti che l'apprendente è in grado di svolgere.

**Modularità:** concetto mutuato dalla scienza delle costruzioni, una composizione i cui elementi costitutivi sono dati da più moduli tra loro collegati in modo da formare una struttura complessa che può essere diversificata nella sua forma, ampliata o ridotta nelle sue dimensioni a seconda di esigenze diverse. (Margiotta)

**Modulo formativo:** ambiente di apprendimento per il quale siano state definite le conoscenze, competenze e padronanze che si prevede saranno fatte acquisire agli allievi, i segmenti disciplinari che concorrono a formare gli apprendimenti attesi, le unità formative e le modalità di attuazione del progetto. (Margiotta)

**Modulo:** parte significativa, altamente omogenea ed unitaria di un esteso percorso formativo disciplinare o pluridisciplinare programmato per assolvere specifiche funzioni e per perseguire obiettivi specifici, verificabili, documentabili e capitalizzabili (Domenici, 1989)

**Multidisciplinarietà:** si hanno relazioni multidisciplinari là dove la soluzione di un problema richiede l'apporto di informazioni ricavate da ambiti scientifici diversi. (Piaget)

**Nuclei concettuali:** concetti e nodi metodologici che strutturano la disciplina. Essi sono essenziali nel senso di irrinunciabili. Sono spesso inestricabilmente legati ai metodi di lavoro o di ricerca. (FORUM delle Associazioni Disciplinari della Scuola, 2000)

**Obiettivo:** soggetto dell'obiettivo è l'allievo, l'obiettivo è quello che l'allievo deve (se si tratta di obiettivi minimi) o può (se si tratta di più elevati) raggiungere. Competenze espresse come prestazioni verificabili e certificabili. (FORUM delle Associazioni Professionali della Scuola, 2000)

**Padronanza:** quando l'allievo è capace di ricostruire, giustificare, rivedere e valutare criticamente il lavoro svolto, quando attribuisce significatività a tutto ciò che ha imparato a conoscere e quando riesce ad orientare le proprie esperienze di apprendimento. (Margiotta)

**Passaporto Linguistico:** è la sezione iniziale del Portfolio Europeo delle Lingue; è un documento con informazioni relative allo studio e l'uso della lingua straniera, in particolare in merito al livello di competenza raggiunto in una o più lingue straniere.

**Performance:** L'applicazione delle competenze e delle conoscenze delle regole della lingua alla comunicazione. Il comportamento esibito da un candidato nel completare un compito particolare, un 'campione' valutabile di lingua. Un test che richiede ai candidati di svolgere compiti che replicano quelle cose che saranno loro richieste in particolari contesti sono performance test.

**Pluridisciplinarietà:** quando esperti di discipline diverse concorrono, ciascuno per la sua parte, a risolvere un problema.

**Portfolio:** Il Portfolio è una raccolta sistematica, sulla base di determinati obiettivi e criteri, di diversi lavori svolti da un allievo nel corso di un certo itinerario formativo. (Lopriore, L., Salerni, A., 2001)

**Portfolio Europeo delle Lingue:** strumento applicativo del Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne ha il duplice scopo di promuovere una competenza plurilinguistica mantenendo la motivazione all'apprendimento delle lingue straniere in una prospettiva di educazione permanente e di aiutare chi apprende le lingue straniere a pianificare, gestire e valutare il proprio apprendimento. Il primo esempio è quello prodotto in Svizzera.

**Prove oggettive (strutturate):** tutte quelle prove che consentono di predeterminare l'esattezza delle risposte; sono strumenti di misura, costituiti da domande prevalentemente a risposta chiusa, che implicano l'esecuzione di un compito identico per tutti gli studenti esaminati e con tecniche precise per la valutazione dei risultati. Tali prove si dicono oggettive in quanto viene eliminata una delle caratteristiche degli strumenti di misura tradizionalmente usati a scuola: l'influenza dei giudizi personali di chi valuta. (Benvenuto, 2003)

**Prove standardizzate:** quelle prove oggettive di profitto che sono state tarate su campioni statisticamente rappresentativi della popolazione di riferimento, i cui risultati possono costituire un utile elemento di confronto.

**Relazioni transdisciplinari:** quando i legami tra diversi ambiti scientifici sono collocati all'interno di un sistema globale senza frontiere precise tra le discipline.

**Situazioni:** categorie di eventi di vita quotidiana condizionati dal contesto in cui si svolgono, da fattori sociali, fisici e di tempo. Sono caratterizzati dal numero di persone che vi partecipano, dall'ambiente, dalle operazioni che si svolgono ecc.

**Standard:** prestazione attesa in riferimento a particolari competenze, osservabili e certificabili. Il termine deriva dall'antico francese *èstendard* (italiano *stendardo*), ossia insegna visibile da lontano come punto di riferimento. E' il livello di prestazione (punteggio o criterio) prestabilito da utilizzare come riferimento per la valutazione. In pratica, per giudicare se un risultato raggiunto è accettabile o meno, per esprimere una valutazione (giudizio) sul livello raggiunto da uno studente con la sua prestazione ad una prova/compito, è indispensabile avere indicazioni sulla soglia di accettabilità o livello di esclusione (*cut-off*). Il processo che porta alla definizione ed individuazione dei punteggi o livelli corrispondenti alle diverse prestazioni è definito di standardizzazione (*standard setting*) e può essere compiuto su base statistica o espresso da esperti del settore. La definizione di standard rimanda direttamente al sistema di accertamento e certificazione a livello nazionale e/o internazionale di determinate competenze.

**Stili di apprendimento:** Lo stile è una categoria concettuale, è l'approccio generale e preferito da parte di un individuo, il suo modo tipico e relativamente stabile di percepire, eseguire e valutare i compiti di apprendimento. (Mariani, *Portfolio*, 2000:15)

**Strategie di comunicazione:** una qualsiasi linea d'azione organizzata, con uno scopo specifico scelta da un individuo per svolgere un compito che si è prefisso o con cui si confronta.

**Strategie di apprendimento:** Azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni. (Oxford, R., *Language Learning Strategies*, Newbury House, NY, 1990)

**Tecnica:** diversi tipi di attività di classe utilizzati da metodi diversi

**Test pragmatico:** un test che pone lo studente in condizione di usare un tipo di lingua autentica in contesto e deve verificare la capacità d'uso di diverse funzioni comunicative.

**Testo:** una qualsiasi sequenza o discorso (parlato o scritto) relativo a un ambito specifico e che, nel corso dello svolgimento di un compito diviene occasione di attività linguistica, come sostegno o come obiettivo, come prodotto o come processo.

**Traguardo formativo:** risultato atteso in riferimento a singole competenze, di tipo qualitativo. (GISCEL,2000)

**Trasversalità:** sono trasversali quei contenuti che non derivano da studi propriamente disciplinari, ma implicano elaborazioni concettuali, processi e strategie cognitive, che impegnano il soggetto in operazioni di analisi o di sintesi, in ipotesi progettuali, nonché in scelte e decisioni che lo richiamano a una responsabilità personale.

**Valutazione:** Raccolta di dati e di informazioni in modo da permettere la comprensione di determinati processi di apprendimento e di insegnamento e, di conseguenza, di prendere decisioni (individuali/collettive) volte al positivo cambiamento di quei processi.