

Per una valutazione autentica e affidabile

Franca Quartapelle

Alla domanda se si debba valutare la lingua o la capacità d'uso della lingua già da decenni si dà una risposta univoca. Si deve valutare la capacità d'uso. Dagli anni 90 il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002) indica anche con precisione quali sono i fattori che si devono prendere in considerazione per farlo. Il *Quadro europeo* così definisce l'uso linguistico

L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di **competenze**, sia **generali** sia, nello specifico, **linguistico-comunicative**. Gli individui utilizzano le proprie competenze in **contesti e condizioni** differenti e con **vincoli** diversi per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste implicano i **processi linguistici** di produrre e/o ricevere **testi** su determinati **temi in domini** specifici, con l'attivazione delle **strategie** che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i **compiti** previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze.

Una definizione di questo tipo contempla non solo ciò che si apprende a scuola, ma anche ciò che si acquisisce all'esterno. Nel valutare si deve prendere in considerazione la capacità di usare la lingua straniera in situazioni reali. È un obiettivo che ci si pone già da alcuni decenni, anche se non è altrettanto ovvio che tale capacità venga misurata tenendo conto di tutti i fattori che la sostanziano e che possono essere ricavati dalla definizione del Quadro. Oltre a delineare con precisione l'oggetto della valutazione il Quadro indica le procedure più opportune per attuare la verifica, suggerendoci implicitamente anche i criteri da applicare nella valutazione stessa.

L'oggetto della valutazione

Per esprimersi rispetto alla capacità di un individuo di usare la lingua in situazioni reali per comunicare con individui che parlano un'altra lingua e appartengono a un'altra cultura occorre che la sua competenza plurilingue e pluriculturale venga messa in gioco in situazione. Occorre acquisire informazioni sulle sue reali capacità di scrivere una relazione o di partecipare a una conversazione, una capacità che non risulta semplicemente da quella di costruire frasi corrette e scriverle una dopo l'altra e mettendole in sequenza. La capacità di far uso nella lingua non scaturisce semplicemente dalla competenza linguistica che sta alla base della manipolazione di singoli elementi linguistici - fonologici o ortografici (a seconda che si abbia a che fare con un testo scritto o con un testo orale), lessicali, morfologici e sintattici - ma nella capacità di dare coesione alle frasi e di ordinarle in modo coerente, di realizzare un testo che "funzioni" nel contesto e per gli scopi per il quale è stato concepito. Perché nell'uso linguistico l'unità minima di significato non è la frase, ma il testo.

Per valutare la capacità di usare la lingua occorre invece prendere in considerazione anche la competenza pragmatica, che guarda all'adeguatezza del testo rispetto al destinatario, al contesto, agli scopi, e la competenza strategica che permette di scegliere gli strumenti, anche quelli più disparati, che sono necessari per raggiungere il proprio scopo comunicativo. Occorre anche acquisire informazioni sulla competenza che consente di interagire con persone di altra cultura e venire a capo di convenzioni e presupposti culturali che interferiscono nei rapporti interpersonali per esprimersi su quella che il *Quadro* definisce globalmente "competenza plurilingue e pluriculturale".

L'intreccio tra competenze linguistiche, pragmatiche e strategiche è complesso e ciò crea alla valutazione non poche difficoltà che tradizionalmente si è cercato di superare effettuando il controllo di abilità isolate, separando quindi le abilità di ascolto da quelle di parlato, lettura e scrittura. Il *Quadro* guarda a queste abilità in modo più concreto, le chiama "attività" di ricezione e produzione orale o scritta, e aggiunge ad esse anche l'interazione e la mediazione. Mette così in evidenza sia che nell'interazione si ha uno scambio di ruoli che non è il risultato di una semplice alternanza di ricezione e produzione, sia che negli scambi comunicativi tra persone che non padroneggiano perfettamente la lingua entra in gioco la capacità di mediazione, che può comportare il passaggio da una lingua a un'altra. Oggi si è consapevoli che alla base di ogni produzione linguistica, di qualsiasi tipo essa sia, vi è l'interazione. Chi scrive una relazione, chi tiene un sermone o fa un comizio a un pubblico ampio, deve

considerare chi sono i destinatari. Nelle produzioni monologiche l'interazione non gioca un ruolo primario, ma è pur sempre presente. Ci sono aspetti che non possono essere trascurati, quali l'adeguatezza comunicativa rispetto al partner e alla situazione, il registro di lingua ecc. Di questi fattori si deve tenere conto nella valutazione soprattutto in un contesto che pone a obiettivo di apprendimento - e quindi a oggetto di valutazione - la competenza plurilingue e pluriculturale.

I principi alla base della valutazione

Tenendo come punto di riferimento la realtà e considerando come basilare l'esigenza di operare una valutazione che ne rispetti i canoni si può facilmente obiettare che la separazione che si opera tradizionalmente isolando le abilità non è autentica. Una verifica di attività isolate non è del tutto sensata e, inoltre, non è del tutto praticabile perché, ad esempio, il parlato nella comunicazione reale è spesso connesso con l'ascolto e la lettura. Per risolvere un compito di ascolto è infatti necessario leggere e capire le consegne, le risposte comprendono spesso una produzione scritta, per quanto limitata questa possa essere.

Nonostante questi limiti si tende a verificare le attività comunicative tenendole separate per rispettare i principi che stanno alla base della valutazione. Questi sono:

- la validità che riguarda l'oggetto della valutazione: una prova deve essere costruita in modo tale da misurare ciò che dice di voler misurare.
- l'affidabilità che riguarda la procedura: una prova deve consentire misurazioni precise, che portino ai medesimi risultati se la prova viene ripetuta in tempi diversi nelle medesime condizioni.
- la praticabilità che riguarda le esigenze del docente, che deve poter attuare la procedura senza difficoltà.
- l'accettabilità che riguarda le esigenze dell'apprendente: la prova deve proporre contenuti ed essere svolta secondo modalità che rispettino età, mentalità e abitudini di chi le affronta.

Il *Quadro* esplicita il riferimento a due di questi principi, validità e affidabilità. Praticabilità e accettabilità non vengono menzionate ma ciò non significa che non se ne tenga conto. È ovvio che una prova, per essere attuata, debba essere praticabile. Sulla necessità che il test sia accettabile anche per l'apprendente aveva già portato l'attenzione Carrol (1980) negli anni ottanta. E poiché nel *Quadro* tutto si impenna sull'apprendente si può facilmente inferire che anche le prove che si utilizzano per valutare le sue prestazioni debbano essere accettabili.

Il rapporto tra validità e affidabilità è piuttosto problematico. I due principi possono porsi in contrapporsi, perché l'affidabilità che richiede misurazioni precise, ripetibili in momenti diversi, allontana la verifica dalla realtà. D'altra parte l'aderenza alla realtà che non è definibile a priori, non favorisce certo l'affidabilità. A quale principio dare maggior importanza, considerato che alle prove di verifica devono fare da sfondo situazioni che si avvicinino il più possibile a quelle reali, che consentano un uso della lingua quanto meno realistico? La scelta, in una valutazione autentica, non può che essere quella di dare priorità alla validità. Il principio sovraordinato è dunque la validità.

Per affrontare correttamente una procedura di verifica tenendo conto delle esigenze di aderenza alla realtà, è necessario proporre delle prove che consentano la massima validità possibile perseguendo, al contempo, il massimo grado di affidabilità - un compito non facile che può essere affrontato con uno strumento messo a punto da Benedetto Vertecchi (1984). Vertecchi ha elaborato un modello di classificazione delle prove basato sull'analisi

- delle possibili caratteristiche dello stimolo con cui si dà avvio a una determinata prestazione nell'apprendente e
- della risposta che l'apprendente dà a questo stimolo.

Sia lo stimolo che la risposta possono essere "aperti", e quindi prevedere pochi vincoli, sia "chiusi", ed essere quindi formulati in modo da creare dei vincoli più o meno stringenti. Intrecciando lo stimolo - che può essere aperto o chiuso - con la risposta - che può essere anch'essa aperta o chiusa - si hanno quattro tipi di prove che Vertecchi così caratterizza:

| | |
|--|--|
| <p>STIMOLO APERTO RISPOSTA APERTA</p> <p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interrogazioni su argomenti di una certa ampiezza • temi • relazioni su esperienze • tenuta di verbali • redazione di articoli e lettere <p>Lo <i>stimolo</i> consiste nel fornire l'indicazione di una certa area di problemi entro cui orientarsi. La <i>risposta</i> richiede che si utilizzi la capacità di argomentare, di raccogliere le conoscenze possedute anche in aree limitrofe.</p> | <p>STIMOLO CHIUSO RISPOSTA APERTA</p> <p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • composizione e saggi brevi • attività di ricerca • esperienze di laboratorio <p>Lo <i>stimolo</i> si presenta accuratamente predisposto in funzione del tipo di prestazione che intende sollecitare. La <i>risposta</i> può tuttavia essere fornita in modo adeguato solo se l'allievo, facendo ricorso alle sue abilità e conoscenze, riesce a organizzare una propria linea di comportamento che lo conduca a fornire la prestazione richiesta.</p> |
| <p>STIMOLO APERTO RISPOSTA CHIUSA</p> <p>Esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spesso nelle interrogazioni il docente sollecita l'allievo ad esprimere consenso a ciò che afferma. È come dire che chi interroga si risponde e cerca solo una conferma sul piano affettivo da parte dell'allievo. Si tratta perciò di <i>pseudoprove</i>. <p>Lo <i>stimolo</i> è generalmente ampio, ma improprio, perché non è indirizzato all'allievo. Anche la <i>risposta</i> è impropria, perché non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze.</p> | <p>STIMOLO CHIUSO RISPOSTA CHIUSA</p> <p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercizi di grammatica, sintassi, ecc. • esecuzione di calcoli • risoluzione di problemi a percorso obbligato <p>Quando questo tipo di prove presenta una particolare organizzazione, capace di sollecitare, oltre alla capacità riproduttiva, anche quella di riconoscere, confrontare ecc., abbiamo una prova strutturata o prova oggettiva o test di profitto. Lo <i>stimolo</i> contiene completamente definito il modello della risposta. La <i>risposta</i> corrisponde ad una prestazione già organizzata.</p> |

I compiti per la valutazione

Una valutazione autentica richiede prove che non si differenzino, o che si differenzino il meno possibile, dai compiti che si hanno nella realtà, in cui lo stimolo corrisponda il più possibile alle condizioni in cui si agisce nella vita reale. I compiti devono dunque consistere, come dice il *Quadro*, in “un'azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere” (*Quadro*, p.12). Un compito può dunque consistere nella soluzione di un problema, ma anche nel rispettare un impegno che si è preso o nel raggiungere uno scopo che ci si è prefissi. Ciò che vale per i compiti in genere vale anche per i compiti che si hanno a scuola e quindi anche per i compiti che stanno alla base delle prove. Questi devono essere formulati tenendo conto delle esigenze dell'individuo e simulare attività reali prescindendo dall'ambiente di apprendimento.

Le attività per portare termine compiti di questo tipo possono essere diverse: non sempre sono linguistiche o esclusivamente linguistiche. Il compito può essere quello di spostare un armadio, scrivere un libro, negoziare le condizioni per un contatto, giocare a carte, ordinare un pasto al ristorante, tradurre un testo in un'altra lingua, pubblicare un giornalino scolastico, ecc.

I compiti comunicativi sono quelli che richiedono di far uso della lingua e che mettono in gioco le competenze linguistico-comunicative degli individui. Comportano il trattamento di testi, orali o scritti, e devono soddisfare esigenze di autenticità a due livelli, quello dell'input e quello della risposta dell'apprendente. Occorre infatti che l'input sia autentico e stimoli una risposta autentica da parte dell'apprendente. L'autenticità non deve limitarsi alla componente testuale dell'input, ma comprendere anche la reazione attesa nell'apprendente.

L'input gioca un ruolo particolarmente importante in ambito ricettivo. Il testo sui cui mettere alla prova la capacità di comprensione deve, ovviamente, essere autentico. Ciò pone però un interrogativo: fino a che punto può essere considerato autentico un testo tolto dal suo contesto naturale, temporale e spaziale, conservato su CD o su cassetta o stampato sul libro di testo e calato nella classe, in un contesto estraneo? In aula non è possibile garantire una vera autenticità, perché la mancanza di alcuni fattori dell'uso linguistico inficia l'autenticità dell'input. Questa limitazione può però essere contenuta se si rispettano certi criteri:

1. Nei testi orali è necessario fare un corretto uso dei media. Un dialogo va ascoltato, avere magari un supporto video. Se ne potrà eventualmente leggere a posteriori la trascrizione, ma non è ammissibile che venga proposto prima per iscritto. Il contesto e i rumori che fanno da sfondo al parlato devono venire conservati.
2. I testi scritti devono venire proposti così come si presentano nella realtà. Le inserzioni, ad esempio, devono conservare il loro aspetto che è diverso da quello di un articolo di cronaca o di una ricetta. (Edelhoff, 1985)

Nelle prove centrate sulle attività di ricezione l'autenticità viene peraltro spesso ridimensionata per rispettare un'altra esigenza, che è quella di graduare le difficoltà.

Dobbiamo chiederci se la progressione sia connessa con le tecniche da mettere in atto per comprendere i testi oppure se venga garantita dalla scelta dei testi, dalla loro difficoltà intrinseca, legata al contenuto, alle formulazioni linguistiche, alla presenza di impliciti. Possiamo pensare che questi elementi siano entrambi fattori concorrenti e che la progressione risulti dall'intreccio delle scelte che riguardano il testo e il compito

La scelta dei testi

Quando si sceglie un testo si dovrebbe considerare che:

- i testi con contenuto concreto sono più accessibili dei testi che presentano concetti astratti.
- i testi con una strutturazione logica sono più semplici da comprendere di quelli dalla strutturazione complessa.
- i testi pianificati sono più facilmente comprensibili dei testi spontanei.
- i testi ridondanti sono più comprensibili di testi compatti, perché ribadiscono i concetti.
- le nominalizzazioni presentano una complessità in più, perché condensano l'informazione e la rendono più astratta.
- la complessità può essere maggiore o minore a seconda della sintassi usata.

Si deve considerare comunque che la comprensibilità dei testi non è un criterio interno al testo, dipende piuttosto dalle conoscenze di cui dispone il lettore e su cui può basarsi per comprenderlo.

In classe, per scopi di insegnamento o di verifica, si usano spesso testi semplificati. Spesso, infatti, una semplificazione può essere utile, se non addirittura inevitabile. Tuttavia perché la semplificazione avvenga nel rispetto di una procedura "autentica", non deve essere fatta in base a criteri linguistici. Deve e può attenersi a criteri comunicativi, rispettosi dei fattori che delineano il contesto d'uso, agendo sui diversi piani che caratterizzano la lingua, vale a dire su:

- caratteristiche lessicali e grammaticali (neologismi, giochi di parole, espressioni originali, frasi non complete, che rimangono in sospeso, ecc.)
- caratteristiche fonologiche (pronunce regionali, velocità dell'eloquio, titubanze, accentuazione, ecc.)
- caratteristiche discorsive (interruzioni, riprese, ripetizione e riformulazione di frasi dell'interlocutore)
- caratteristiche gestuali e paralinguistiche (Edelhoff, cit.)

Per semplificare i testi conservando autenticità, occorre agire su questi fattori, non certo eliminando i rumori di fondo o riducendo la velocità del parlato o semplificando lessico e sintassi nello scritto.

Nei testi scritti, per adeguare il testo al diverso contesto comunicativo e al lettore non madrelingua che sta imparando una lingua per accostarsi a un ambiente culturale di cui non ha esperienza alcuna, sarà dunque possibile

- introdurre scansioni
- abbreviare
- aggiungere note

- inserire glosse
- omettere parti
- inserire parti.

Nei testi orali per rendere il discorso più efficace senza snaturarlo può essere opportuno agire sulle caratteristiche tipiche della lingua orale inserendo

- ridondanze
- pause di riflessione
- autocorrezioni, precisazioni
- richieste di chiarimenti
- ripetizioni.

La formulazione dei compiti

Non basta scegliere attentamente testi autentici e eventualmente rielaborati, per garantire una corretta progressione. La natura del compito è un elemento determinante per il suo grado di difficoltà. I compiti comunicativi possono essere di diversa natura

- cognitivi vs. orientati all'azione
- semplici vs. complessi
- di routine vs. creativi, vale a dire compiti che richiedono l'impiego di strategie.

Si potranno proporre compiti di difficoltà differente diversificando

- i livelli della prestazione cognitiva attesa: argomentare, ad esempio, presenta una maggior complessità che raccontare, e raccontare, a sua volta, è più complesso che descrivere
- l'obiettivo comunicativo: prevedere una comprensione globale del testo piuttosto che una comprensione analitica, parola per parola
- la quantità di informazioni da ricavare dal testo
- la correttezza della prestazione attesa, che non può essere misurata confrontandola implicitamente con quella di un madrelingua.

Le prove per la valutazione autentica

Prove che rispondano ai principi di validità e di affidabilità, e che siano quindi autentiche, risultano da una corretta scelta dello stimolo e della risposta. Analizziamo come stimolo e risposta interagiscono secondo il modello di Vertecchi.

Non è il caso di soffermarsi sulle prove a "stimolo aperto - risposta chiusa" che, ovviamente, non sono idonee a verificare capacità di elaborazione autonoma da parte dell'allievo.

Per verifiche comunicative i compiti a "stimolo chiuso - risposta chiusa", quali *multiple choice*, *cloze*, ricomposizione di testi forniti "spezzettati" ecc. presentano un alto grado di affidabilità. Ma le risposte a questi stimoli non esistono nella realtà. Non accade infatti che si diano delle risposte precostituite tra le quali scegliere quella più adatta a rispondere ad una domanda. Né esistono dei testi a cui mancano delle parole che devono essere reintegrate. Con prove di questo tipo la risposta dell'allievo non è autentica. La validità è in difetto.

I compiti a "stimolo chiuso - risposta aperta" richiedono che si prendano appunti, si compili una tabella o si elabori un testo attenendosi a una traccia. Sono attività che si danno anche nella realtà, anche se nella realtà a decidere quali informazioni inserire nella tabella è chi compila la tabella, non altri. L'attività in sé è però realistica. Questi compiti hanno un livello di affidabilità inferiore rispetto a quelli a "stimolo chiuso - risposta chiusa", ma hanno maggior validità.

Più aderenti alla realtà risultano i compiti a "stimolo aperto - risposta aperta". La richiesta di fare una relazione, scrivere una lettera, predisporre un testo pubblicitario sono stimoli autentici per una risposta autentica, ove però l'autenticità non va confusa con quella di un madrelingua. Con compiti di questo tipo la validità della prova è garantita. Ne soffre però l'affidabilità che richiederebbe una risposta più vincolata.

Che la redazione di una lettera, di un testo pubblicitario ecc. sia un compito a stimolo chiuso piuttosto che aperto dipende da quante indicazioni sono date nella consegna, dal numero di vincoli contenuti nello stimolo. Perché le consegne che contengono una traccia sono più affidabili, ma tendono ad avvicinarsi alle prove chiuse.

Possiamo quindi concludere che i compiti a risposta chiusa, che sono molto affidabili e praticabili, sono poco realistici, perché la risposta non ha validità. Una risposta valida e quindi autentica può essere stimolata solo con compiti a risposta aperta, vale a dire con compiti che lasciano che sia l'apprendente a decidere quale risposta dare. Per soddisfare esigenze di autenticità è dunque opportuno evitare compiti a risposta chiusa.

Nel complesso si può constatare che in ambito produttivo (parlare e scrivere) si può più facilmente ricorrere a procedure di verifica corrispondenti all'uso che della lingua si fa in una situazione reale. Per una verifica autentica le prove "stimolo chiuso - risposta aperta" garantiscono un alto grado di affidabilità insieme a un alto grado di validità. Nel box è fornita un'analisi esemplificativa finalizzata a un compito relativo all'interazione, un'attività caratterizzata da imprevedibilità e spontaneità non conciliabili con una risposta precostituita.

Nella ricezione, invece, si hanno problemi con l'autenticità della risposta, perché nella realtà i processi di ascolto e lettura si svolgono senza visibilità alcuna. Chi ascolta o legge lo fa per ricavare informazioni che non debbono necessariamente venire comunicate ad altri. Si legge o si ascolta qualcosa perché si desidera capire o se ne ha bisogno per agire, non per dimostrare di avere capito ciò che si è letto o ascoltato.

Compiti autentici di interazione

I compiti devono essere contestualizzati in una situazione comunicativa precisando il contesto di riferimento, e cioè:

- luogo
- tempo
- tema
- partecipanti
- ruolo, status degli interlocutori
- relazione tra gli interlocutori
- intenzioni, atteggiamenti, stati d'animo degli interlocutori.

Se l'interazione può essere attivata in compiti a coppie si hanno dei vantaggi. Mentre gli apprendenti interagiscono, il docente può prendere appunti relativi alle loro prestazioni. Si risparmia tempo, perché con un'unica operazione si possono valutare le prestazioni di due interlocutori.

I compiti più adatti per valutare l'interazione sono quelli a risposta aperta. Ma con che tipo di consegna? aperta o chiusa? Indicando solo la situazione e il ruolo che devono giocare i due interlocutori e lo scopo della comunicazione? Oppure precisando anche, con uno stimolo chiuso, le tappe, o addirittura le singole battute? E inoltre; nel primo caso si deve indicare anche quale deve essere l'esito dello scambio comunicativo ("discuti con ... e convincilo/lasciati convincere") oppure si deve limitare l'indicazione agli atteggiamenti di partenza ("discuti con e cerca di convincerlo/sei sensibile al problema che il tuo interlocutore ti sottopone")?

Ovviamente i compiti più chiusi hanno una maggiore affidabilità, ma una minore validità, perché nella realtà non si sa a priori quale sarà l'esito di uno scambio comunicativo.

Ruoli con diversi livelli di difficoltà possono essere sfruttati per esigenze didattiche di differenziazione. È però importante che entrambi i partner siano tenuti a contribuire a sostenere la conversazione, che entrambi debbano prendere l'iniziativa nell'interazione, che entrambi agiscano e che a nessuno dei due venga richiesto semplicemente di reagire a ciò che l'altro dice. È opportuno attribuire agli apprendenti dei ruoli che possano non essere percepiti come estranei, che non siano lontani dal loro mondo esperienziale. Un ruolo estraneo comporta una maggiore difficoltà.

Difficoltà di comprensione, fraintendimenti verranno comunque affrontati in modo "comunicativo" facendosi ripetere le cose dette, chiedendo chiarimenti o conferme.

I criteri per la valutazione delle prestazioni

In una valutazione autentica, per valutare le prestazioni degli apprendenti si applicano gli stessi criteri della valutazione tradizionale, ma capovolgendone la gerarchia per tenere conto di tutti i fattori dell'uso linguistico e dello scopo comunicativo. Si valuteranno quindi:

- l'adeguatezza comunicativa
- l'iniziativa nell'interazione
- la comprensibilità del messaggio
- l'adeguatezza del genere testuale
- il registro
- la ricchezza lessicale
- la fluenza
- la correttezza di pronuncia, lessico e grammatica.

attribuendo maggior peso all'efficacia del messaggio e ridimensionando l'importanza della correttezza. Chi apprende una lingua straniera non sarà mai in condizione di dare prestazioni linguistiche del tutto corrette e adeguate, ma potrà solo avvicinarvisi. Dovrà poter esporre concetti di una certa complessità, esprimere le sue opinioni, i suoi desideri e le sue intenzioni e bisognerà quindi accettare che lo faccia con gli strumenti che ha a disposizione in quel determinato momento, facendo uso della propria competenza strategica che gli consentirà di sfruttare al massimo le proprie competenze linguistiche, pragmatiche e socioculturali e le conoscenze che ha del mondo. Perché, come dice il *Quadro di riferimento*, la padronanza linguistica non è mai totale e completa.

Considerazioni conclusive

La valutazione di prestazioni linguistico-comunicative è complessa e va praticata con attenzione a una molteplicità di elementi tra loro intrecciati e in gran parte non riconducibili alla scelta tra "giusto" e "sbagliato". Da avere un comportamento manicheo, poco consoni con l'apprendimento linguistico, ci ammonisce Peter Bichsel che così ricorda la sua esperienza con l'insegnante di francese: "lo scopro ogni giorno nella mia propria lingua, il tedesco, qualcosa di nuovo, mentre l'insegnante di francese comunicava ai suoi allievi l'impressione di poter offrire una lingua totale, completa. Lui era il signore del giusto e dello sbagliato. Io non ho la possibilità di valutare il suo "giusto" e "sbagliato" e considero il suo giudizio casuale." (Bichsel, Schulmeistereien)

Bibliografia

- AA.VV., 1998: „Benoten und Bewerten“, *Fremdsprache Deutsch*, n. 2 (numero monografico).
- Amoretti, G. (a cura di), 1997: *Lingua straniera: test*. Milano, IRRSAE Lombardia.
- Bachman, L.F., 1990: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Bachman, L.F., 1996: *Language Testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press.
- Carroll, J.B., 1980: *Testing Communicative Performance*. Oxford, Pergamon Institut of English.
- Comoglio, M., 2002: "La valutazione autentica", in *Orientamenti Pedagogici*, n. 49/1, pp. 93-112.
- Conseil de l'Europe 1997: *Portfolio Européen des Langues*. Strasbourg.
- Consiglio d'Europa, 2002: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Firenze, La Nuova Italia-Oxford, (Negli anni novanta circolavano tra gli addetti ai lavori sono circolate due versioni in preparazione della versione definitiva del *Quadro*).
- Council of Europe, Education Committee, 2000: *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*, Strasbourg.
- Corder, S. P., 1983: "L'importanza degli errori dei discenti". In Matarese Perazzo, M. V. (a cura di): *Insegnare la lingua: interdisciplinarietà L1 - L2*. Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, pp. 155-163.
- Domenici, G., 1990: *Manuale della valutazione scolastica*. Bari, Laterza.
- Edelhoff, Chr., 1985: „Authentizität im Fremdsprachenunterricht“, in Edelhoff Chr. (a cura di): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München, pp. 7-30.
- Gattullo, F. 2000: *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Firenze, La Nuova Italia.
- Mariani, L.; Tomai P., 2004: *Il Portfolio delle lingue*. Roma, Carocci.
- Pellerey, M., 2000: "Il portafoglio progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze", ISRE, n. 2, pp. 5-28.
- Porcelli, G., 1992: *Educazione linguistica e valutazione*. Torino, Liviana-Petrini.
- Quartapelle, F., 1985: "Le prove soggettive: quale valutazione? Una proposta". in *LEND*, n. 2, pp. 6-14.
- Quartapelle, F. (a cura di), 1986. *L'insegnamento delle lingue straniere agli adulti*. Milano, Franco Angeli.
- Quartapelle, F., 1992: "Valutare in lingua straniera", in *RES*, II/4, p. 36 seg.
- Quartapelle, F., 1992: "Verifica e valutazione: dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa", in Pozzo, G.; Quartapelle, F. (a cura di): *Insegnare la lingua straniera. Dalla teoria alla pratica nel nuovo biennio*. Firenze, La Nuova Italia.
- Quartapelle, F., 1995: "La valutazione degli alunni". in *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet - L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue*. Prov. Autonoma di Bolzano, pp. 265-278.

- Quartapelle, F. (a cura di), 1999: *Progettare insieme l'Europa. Kit di valutazione di Progetti Educativi Europei*. Franco Angeli, Milano.
- Rizzardi, M.C., 2000: *Programmare e insegnare le lingue straniere nella scuola di base*. Torino, UTET.
- Soriani Cucchi, L. (a cura di), 1982: *Insegnare la lingua. Verifica e valutazione*. Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Trim, J. (a cura di), 1988: *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication*. Strasbourg, Council of Europe.
- Varisco, B.M., 2004: *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma, Carocci.
- Vertecchi, B. 1984: *Manuale della valutazione*. Roma, Editori Riuniti.

Verbania, 2005