

# Valutare le competenze linguistiche

a cura di **Edoardo Lugarini**

**FrancoAngeli**



**G.L.S.C.E.L.**

*Collana G.I.S.C.E.L.*

Il G.I.S.C.E.L. (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) si è costituito nel 1975 all'interno della Società di Linguistica Italiana per "studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola".

Il G.I.S.C.E.L. riconosce nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) il suo manifesto programmatico. Le Dieci Tesi delineano i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, in modo da rendere attuativo sotto il profilo linguistico-educativo il principio dell'uguaglianza dei cittadini senza distinzione di lingua, sancito nell'articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana.

Lo sviluppo delle capacità linguistiche è condizione essenziale per l'esercizio del diritto/dovere di cittadinanza e per la piena maturazione affettiva, intellettuale, relazionale dell'individuo in seno alla comunità sociale. È compito della scuola seguire e favorire tale sviluppo, con il rispetto della parlata nativa, il possesso sempre più ampio della lingua nazionale e la conoscenza di altre grandi lingue europee di cultura.

Il G.I.S.C.E.L., con la ricerca e gli interventi educativi sul campo, intende contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico, stimolando "nei discendenti le capacità di comprensione e di produzione linguistica e favorendo la presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà sociolinguistica, del carattere complesso ed eteroclitico della facoltà del linguaggio e del carattere storicamente variabile e determinato dei meccanismi linguistici" (dallo Statuto del G.I.S.C.E.L.).

Il rigore scientifico e metodologico con il quale vengono affrontati i temi di volta in volta proposti si accompagna a una forma espositiva chiara e facilmente fruibile anche da non specialisti: studenti universitari, specie se si preparano a diventare docenti, insegnanti alle prime armi e insegnanti in servizio da lungo tempo possono utilizzare questa collana per arricchire le proprie conoscenze e per trarne suggerimenti per una didattica fondata teoricamente, efficace e attenta ai molti aspetti che toccano il linguaggio, le lingue e la comunicazione. Sono temi che riguardano prioritariamente la didattica dell'italiano e quella di altre lingue, moderne o classiche. Non si può ignorare tuttavia che le tematiche linguistiche investono trasversalmente tutte le materie, dalle scienze alla filosofia, dalla matematica alla storia o geografia. Perciò anche studiosi e docenti di altre discipline possono trovare nei volumi di questa collana elementi di riflessione e utili spunti didattici.

**Comitato scientifico della collana:**

Adriano Colombo

Maria Teresa Lecca

Maria G. Lo Duca

Simonetta Rossi

Immacolata Tempesta

Miriam Voghera

# **Valutare le competenze linguistiche**

a cura di **Edoardo Lugarini**

**FrancoAngeli**

Il volume raccoglie gran parte dei contributi presentati al XV Convegno Nazionale Giscel svoltosi presso l'Università degli Studi di Milano dal 6 all'8 marzo 2008, sul tema *Misurazione e valutazione delle competenze linguistiche. Ipotesi ed esperienze*.

Contributi di: L. Alesini, S. Argenta, L. Atzeni, M. Barni, G. Benvenuto, L. Bonetti, A. Bordi, L. Bosi, L. Brandi, P. Bressi, A. Campagnolo, M.T. Candiani, C. Canton, A. Casciello, P. Castiglione, N. Cazzador, F. Colmelet, A. Colombo, E. Comensoli, M. Consorte, L. Corrà, G. L. D'Apote, G. Del Vecchio, G. d'Onofrio, T. De Mauro, V. Deon, P. Depau, P. Desideri, T. Di Battista, R. Di Nisio, S. Facchinetti, M. Facinelli, P. Fattoretto, S. Ferrari, R. Figus, F. Forni, E. Franchi, S. Frezzolini, F. Gaudenzio, I. Gioè, E. Jafrancesco, M.T. Lecca, A. M. Lettieri, S. Loiero, F. Longoni, D. Lovison, S. Lucarelli, P. Lucisano, S. Machetti, F. Mandelli, O. Mandelli, G. Manganaro, E. Manzotti, M. P. Miglio, L. Milia, D. Musola, E. Nuzzo, F. Pallotti, S. Panattoni, W. Paschetto, V. Pedante, E. Piemontese, M. R. Poloniato, V. Pudda, G. Ridolfi, S. Rossi, L. Rovida, I. Salacchi, A. Salerni, A.M. Scaglioso, V. Sofia, M. E. Sogos, D. Spadotto, P. Sposetti, M. Stacul, B. Strambi, S. Tosti, M. L. Zambelli, L. Zampese.

*Edoardo Lugarini* è stato insegnante di italiano e storia negli istituti tecnici. Ha svolto attività di formazione dei docenti su temi inerenti la glottodidattica, l'educazione linguistica e letteraria e l'italiano come L2/LS. Dal 1994 al 2002 è stato direttore editoriale de *La Nuova Italia Editrice* e, dal 2001 al 2006 della rivista "Scuola e Città". Attualmente è docente presso il master "Promoitals" dell'Università Statale di Milano per la formazione di insegnanti di italiano L2/LS.

E' autore di opere di saggistica e articoli riguardanti l'educazione linguistica; tra i più recenti *Editoria scolastica in GISCEL, Educazione linguistica democratica*, Franco Angeli, Milano, 2007 e *Formazione linguistica e profilo professionale dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui*, in E. Pistolesi (a cura di), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Trieste, 2007.

Copyright © 2010 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>Introduzione</b> , di <i>Edoardo Lugarini</i>	Pag.	9
<b>Misurare e valutare le abilità linguistiche</b> , di <i>Tullio De Mauro</i>	»	17
<b>1. La valutazione di sistema</b>		
<b>Fini e strumenti della valutazione di sistema</b> , di <i>Pietro Lucisano</i>	»	25
<b>Le prove di italiano dell'INVALSI: un quadro di riferimento</b> , di <i>Emilio Manzotti, Luciano Zampese</i>	»	47
<b>La misurazione delle competenze linguistiche nella prospettiva dell'integrazione europea</b> , di <i>Giuseppe Manganaro</i>	»	74
<b>Etica e politica della valutazione</b> , di <i>Monica Barni</i>	»	86
<b>Interrogare i testi</b> , di <i>Valter Deon</i>	»	100
<b>Per una discriminazione fine tra competenza comunicativa e competenza linguistica nella valutazione della comprensione</b> , di <i>Elisa Franchi, Debora Musola</i>	»	116

## 2. La valutazione a scuola

<b>Valutare ed essere valutati. La valutazione alla luce della linguistica educativa,</b> di <i>Ignazio Gioè</i>	Pag.	133
<b>Valutare le competenze linguistico-comunicative in ambito disciplinare,</b> di <i>Elisabetta Jafrancesco, Sabrina Machetti</i>	»	145
<b>E se il regolo non ci arriva? Misurabilità in percorsi didattici tra attenzione percettiva e memoria,</b> di <i>Pierluisa Castiglione, Vannina Pudda</i>	»	160
<b>La valutazione sommativa nell'educazione linguistica del biennio: una ricerca sugli archivi scolastici,</b> del <i>Giscel Lazio</i>	»	172
<b>La correzione dei testi scritti,</b> del <i>GISCEL Emilia-Romagna</i>	»	188
<b>Indagine sulla comprensione del testo: gli studenti del biennio di fronte al manuale scolastico,</b> di <i>Maria Luisa Zambelli</i>	»	204
<b>La competenza grammaticale: rapporto tra obiettivi del curricolo, descrittori, modelli,</b> di <i>Letizia Rovida</i>	»	222
<b>Autovalutazione e valutazione formativa come luoghi della meta cognizione,</b> del <i>GISCEL Veneto</i>	»	233
<b>Valutare la competenza linguistica in ambito scientifico,</b> di <i>Luigi Atzeni, Pinella Depau, Rosanna Figus, Maria Teresa Lecca, Luisa Milia</i>	»	257

### 3. Valutare l'italiano L2

<b>La valutazione delle competenze orali in italiano L2: una verifica sperimentale dell'affidabilità dei criteri suggeriti dal QCER</b> , di <i>Stefania Ferrari, Elena Nuzzo</i>	Pag.	279
<b>Valutare le competenze in italiano L2</b> , di <i>Paola Fattoretto, Simonetta Rossi</i>	»	294
<b>Italiano L2: strumenti per la misurazione della competenza linguistico-comunicativa per i livelli iniziali</b> , di <i>Silvia Lucarelli, Anna Maria Scaglioso, Beatrice Strambi</i>	»	312
<b>Criteri per valutare gli stadi di sviluppo della competenza linguistica in italiano L2 degli alunni stranieri</b> , di <i>Francesca Gaudenzio</i>	»	323

### 4. La valutazione all'Università

<b>La prova "Lingua e linguaggi": una ricerca sulle abilità linguistiche degli studenti in vista del passaggio all'università</b> , di <i>Chiara Tamanini</i>	»	333
<b>Test autovalutativo e misurazione delle competenze-attitudini degli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere</b> , di <i>Paola Desideri, Tonio Di Battista, Riccardo Di Nisio</i>	»	353
<b>La valutazione e la misurazione delle competenze di scrittura rilevabili attraverso il microsistema interpuntivo</b> , di <i>Silvia Morgana e Massimo Prada</i>	»	369
<b>La valutazione della produzione scritta universitaria. Il caso delle relazioni di tirocinio</b> , di <i>Anna Salerni, Patrizia Sposetti</i>	»	391
<b>Valutare il parlato degli studenti universitari</b> , di <i>Guido Benvenuto e Patrizia Sposetti</i>	»	405





## Introduzione

*Edoardo Lugarini*

**1.** Il volume che qui presentiamo raccoglie i contributi presentati al XV convegno nazionale del Giscel, *Misurazione e valutazione delle competenze linguistiche. Ipotesi ed esperienze*, con l'obiettivo di mettere a fuoco un tema che è di forte attualità non solo sul piano dell'insegnamento / apprendimento disciplinare e delle pratiche educative e formative, ma soprattutto sul piano politico più generale e sul piano della politica educativa in particolare. La misurazione e la valutazione delle competenze linguistiche è questione di rilevanza fondamentale nella definizione in generale delle scelte e finalità educative, nella diagnosi dei livelli di acquisizione e apprendimento delle abilità linguistiche di partenza e di quelli raggiunti dagli allievi nei vari livelli di scolarità, nella determinazione dei progressi di apprendimento, nel controllo del raggiungimento degli obiettivi, nella predisposizione e nell'attivazione delle "buone pratiche" di educazione linguistica, nella selezione, nella definizione e identificazione degli standard, nell'orientamento e nella prognosi, nella costruzione delle prove e delle certificazioni. Ed è questione che incide su tutto il sistema educativo e di istruzione e sulla quale spesso il dibattito è stato in questi ultimi anni particolarmente acceso. Esso ha riguardato di volta in volta i risultati delle indagini internazionali (vedi ad esempio l'indagine OCSE-PISA), le modalità di verifica adottate dall'INVALSI, la valutazione della qualità e degli esiti dei curricula linguistici e delle "indicazioni nazionali" della "riforme" disegnate dai governi che si sono alternati in questo ultimo decennio, l'autonomia didattica delle scuole, gli effetti retroattivi determinati dalle prove d'esame di fine ciclo nelle scelte, negli atteggiamenti, nelle motivazioni e nella pratica didattica dei docenti.

Affrontare il tema della misurazione e della valutazione delle competenze linguistiche nel Convegno nazionale del GISCEL è stata l'occasione per cercare di fare chiarezza sui ruoli rispettivi della valutazione di sistema e della valutazione didattica (di classe, del singolo allievo); di chiarire quali strumenti sono più adatti all'una e all'altra nel campo delle competenze linguistiche te-

nendo conto dei rispettivi compiti; di mettere a fuoco la distinzione misurazione/valutazione; di definire ipotesi, ma soprattutto di raccogliere esperienze significative e generalizzabili di misurazione e di valutazione delle competenze linguistiche sottese alle diverse abilità; di formulare ipotesi o riferire di esperienze sul modo di rendere più omogenee le valutazioni di competenze linguistiche a livello di singola scuola o di reti di scuole; di affrontare il tema della valutazione delle competenze linguistiche rispetto a diversi livelli di scolarità, dalla scuola primaria all'università; di considerare il tema della valutazione delle competenze linguistiche per quanto riguarda sia l'italiano lingua 1 sia l'italiano L2 o lingua straniera.

## **2.** Il volume è diviso in quattro sezioni.

La prima raccoglie contributi che focalizzano l'attenzione sulla valutazione di sistema, indagandone finalità e strumenti (Lucisano) in un quadro di riferimento sia nazionale che internazionale (Manzotti-Zampese, Manganaro) o in riferimento a specifici ambiti quali la comprensione del testo (Deon), la discriminazione tra competenza linguistica e competenza comunicativa (Franchi-Musola), la dimensione etica e politica della valutazione (Barni).

Nella seconda vengono presentate ricerche ed esperienze di misurazione e valutazione delle competenze linguistiche nella scuola primaria e secondaria che mettono in evidenza le pratiche, più o meno corrette e adeguate, seguite tradizionalmente dagli insegnanti (Giscler Lazio e Giscler Emilia Romagna), che suggeriscono modalità coerenti con la nozione di competenza linguistica e comunicativa (Gioè, Rovida), che mettono in luce le difficoltà degli studenti nella comprensione dei testi (Zambelli), compresi quelli delle discipline scientifiche e, di conseguenza, la necessità di strumenti di valutazione adeguati (Castiglione-Pudda, Giscler Sardegna) che sottolineano la funzione formativa e cognitiva della valutazione e dell'autovalutazione degli allievi (Giscler Veneto).

La terza sezione è dedicata alla valutazione delle competenze linguistico-comunicative nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano lingua seconda o straniera. I contributi raccolti offrono indicazioni sia teoriche che pratiche verificando l'applicabilità e l'affidabilità dei criteri dati dal *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (QCER)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di D. Bertocchi, F. Quartapelle, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze.

Nella quarta sezione si riportano una serie di indagini sulle competenze linguistiche degli studenti universitari che mettono in evidenza le deboli competenze che essi hanno nello scrivere, nella produzione orale e nella comprensione dei testi.

**3.** Per la lettura dei saggi raccolti in questo volume può essere utile porre in evidenza una serie di questioni relative a “competenza” e a “valutazione” al fine di consentire al lettore di meglio contestualizzarli e di cogliere gli aspetti specifici che essi affrontano rispetto ad un tema così ampio e complesso come quello della valutazione delle competenze.

**3.1** La parola competenza è entrata ormai da tempo nel vocabolario scolastico anche se il suo significato e il suo uso è ancora ambiguo, incerto, impreciso, soprattutto quando declinato nella attività didattiche e nei libri di testo. Nel suo significato esteso, i dizionari di italiano indicano con competenza (1) “la capacità, per cultura o esperienza, di parlare, discutere, esprimere giudizi su diversi argomenti”, (2) “sapere ed esperienza specifici”. Essere “competente”, al di là dei significati che il termine ha in giurisprudenza e in ambito amministrativo, significa possedere un sapere, dare prova di questo sapere, essere un esperto in un determinato dominio.

Nell’ambito della psicologia e della linguistica il termine competenza ha assunto significati più specifici. La competenza rappresenta ciò che un individuo è in grado di fare, di realizzare, di produrre. In questa accezione lo spettro delle competenze diventa assai ampio e di difficile e complessa interpretazione, definizione e classificazione, toccando questioni relative a ciò che si considera, da un punto di vista psicologico, “innato” oppure frutto di acquisizione, di educazione e di istruzione, di *transfer*, ecc. Si parla di “competenze generali” trasferibili in diversi contesti e nella realizzazione di diversi compiti e di “competenze specifiche” messe in atto in compiti particolari: ad esempio, competenze che facilitano l’apprendimento e la soluzione di problemi nuovi, competenze che facilitano le relazioni sociali, competenze affettive che sono messe in gioco nella relazione e nella comprensione dell’altro, ecc. Nella letteratura le competenze sono spesso diversamente classificate se riferite al “sapere” o al “saper fare” o al “saper essere”. La competenza, in questo senso più ampio, è latente e si manifesta se sollecitata a manifestarsi. Questa manifestazione è spesso intesa come *performance*, prestazione, o esecuzione, espressa dalla realizzazione di determinati compiti. Lo stesso termine *performance*, associato a quello di competenza, ha subito una evoluzione e viene intesa come “la prova che si sa o si sa fare qualche cosa”.

Ancora, nella letteratura relativa al dibattito sia nazionale che internazionale sulla costruzione dei curricula, al termine “competenza” vengono attribuiti

significati diversi. Talvolta, avverte Fleming (2009: 5), «competenza rinvia ad una forma di capacità globale indifferenziata, come nell'espressione generica "competenza linguistica". Può anche rinvia a grandi categorie in cui la lingua è suddivisa in un piccolo numero di dimensioni – linguistica, strategica, socioculturale – che sono ugualmente descritte come competenze. Un altro uso di questo termine fa riferimento alla nota distinzione tra capacità linguistiche: competenze relative alla lettura, alla produzione scritta, alla produzione e alla comprensione orale. Il termine è ugualmente usato, in un significato più ristretto, per indicare la creazione di descrittori di competenze per finalità valutative. "Competenza" rinvia allora ad azioni o a comportamenti, spesso sotto forma di specificazioni enunciate in termini di "capacità di fare". Sono tutti usi legittimi e via via più ristretti di questo termine. Ma il passaggio non consapevole da una categoria all'altra può indurre in errore, in particolare nei contesti di insegnamento» e può avere effetti diversi nella programmazione e nell'attività didattica oltre che nel processo di valutazione.

Le "Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione nazionali" del 2007 legano il concetto di competenza all'idea di abilità direttamente osservabili da porre ad obiettivo, a "traguardo" degli apprendimenti e lo coniuga con il "saper fare" e con aspetti di atteggiamento (il tradizionale "saper essere"), articolando e arricchendo così il concetto stesso. Le competenze risultano da una interazione dinamica tra diversi tipi di saperi, di conoscenze, saper fare in situazioni date, processi, capacità e strategie cognitive, capacità di valutazione e autovalutazione e saper essere, concetto, quest'ultimo, assimilato alle cosiddette competenze di "cittadinanza" che comprendono, ad esempio, la capacità di esprimere la propria disponibilità, di lavorare e interagire in gruppo, di accogliere il punto di vista dell'altro, di rendere disponibili e mettere in comune informazioni e strumenti, di accogliere critiche e valutazioni, ecc).

Risulta in ogni caso evidente che il termine "competenza" non è sinonimo di "abilità", ma è un costrutto complesso in cui convergono diverse componenti. Una competenza è dunque «data dall'insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto in determinati e adeguati contesti reali (definiti dalla natura dell'ambiente e della situazione, dai partecipanti e dalle dinamiche relazionali, dalla strumentazione necessaria), utilizzando materiali e strumenti, è in grado di attivare su oggetti specifici, realizzando una prestazione consapevole, finalizzata al raggiungimento di uno scopo (definire e risolvere problemi conoscitivi e operativi, compiere azioni, raggiungere risultati, applicare strategie semplici o complesse)» (Ambel<sup>2</sup>)

<sup>2</sup> M. Ambel, 2004, *Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base*, F. Angeli, Milano, vol.1, p. 11.

In un approccio didattico per competenze gli apprendimenti scolastici non si misurano più in funzione del loro essere adeguati ad un contenuto disciplinare, ma in funzione del loro “uso” in situazioni diverse sia all’interno del dominio disciplinare, attraverso generalizzazioni e transfert in classi di problemi nuovi, sia all’esterno del dominio disciplinare per risolvere compiti complessi e pluridisciplinari. E l’approccio è tendenzialmente costruttivista, in cui l’allievo costruisce, insieme ad insegnanti e compagni, i propri apprendimenti.

**3.2** La valutazione è un tratto costitutivo del processo e del percorso di insegnamento/apprendimento. Essa è, nel suo significato più ampio, la raccolta sistematica di informazioni «su tutte le componenti dell’educazione, guidata dalla necessità di assumere decisioni educative finalizzate a ben calibrare le ulteriori esperienze educative degli alunni e promuovere conoscenze, competenze e atteggiamenti indicati dai curricoli» (Corda Costa - Visalberghi<sup>3</sup>). La nozione di valutazione non va quindi appiattita sul significato comune di “formulazione di giudizi” o “determinazione di un voto” sugli esiti dell’apprendimento dell’allievo risultanti da prove o test né va confusa con la “verifica” che ha il compito di rilevare elementi obiettivi e precede l’attribuzione di valore e che, nell’uso scolastico, si riferisce alla “prova”, cioè ad uno strumento di rilevazione e di misurazione degli apprendimenti.

Diversi sono gli ambiti nei quali può essere svolta la valutazione. Si possono valutare, ad esempio, i processi di insegnamento/ apprendimento e i metodi impiegati; i risultati dell’apprendimento/insegnamento; gli atteggiamenti (dell’apprendente rispetto all’oggetto di studio, durante il percorso di apprendimento, ecc. e del docente, ad esempio nel condurre la classe, ecc.); i programmi / i curricoli (e, nel caso, la loro “riforma” o la loro applicazione, o la loro coniugazione rispetto alle condizioni e alle esigenze specifiche in cui o per rispondere alle quali si opera); le strutture e le risorse (caratteristiche, funzionalità, adeguatezza, ecc. nel favorire, ad esempio, l’insegnamento /apprendimento, l’attivazione di determinate procedure e modalità di insegnamento, e così via); l’organizzazione (della scuola, della classe, dei gruppi di lavoro, del lavoro dei docenti, ecc.); il sistema di istruzione di un paese; i materiali per l’insegnamento/apprendimento (manuali e libri di testo in genere, dizionari, audiovisivi, ecc.).

Diversi sono inoltre gli usi che si possono fare della valutazione. Si può usare la valutazione, ad esempio, per determinare i livelli di ingresso, il livello

<sup>3</sup> M. Corda Costa, A. Visalberghi, (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze, p. 372.

di competenza degli apprendenti; diagnosticare lo stato di apprendimento dell'apprendente, di alcuni allievi o dell'intera classe; avere informazioni su come procede l'apprendimento/insegnamento e determinarne i progressi; controllare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; selezionare; certificare il livello di apprendimento raggiunto; orientare l'apprendimento dell'allievo; motivare l'allievo ad apprendere, a migliorare, a svolgere con successo un compito, a raggiungere un determinato obiettivo, ecc.

A seconda dei momenti in cui la valutazione viene effettuata lungo il processo/percorso di apprendimento/insegnamento si avranno una valutazione iniziale con funzione diagnostica, una valutazione in itinere con funzione formativa, una valutazione finale con funzione sommativa.

Infine si possono avere situazioni in cui interviene una valutazione interna dell'insegnante di classe o degli insegnanti di classi parallele o degli insegnanti della stessa scuola impegnati a migliorare l'azione didattica, l'uso delle strutture e delle risorse disponibili, ecc.; una valutazione esterna dei programmi, dell'organizzazione, delle innovazioni, della qualità dell'insegnamento, delle competenze (ad esempio di comprensione alla lettura, di un campione significativo di allievi di una certa età o di un certo livello di scolarità), ecc. operata da enti nazionali (in Italia, ad esempio, dall'INVALSI) o internazionali (ad esempio, dall'OCSE-PISA), o da gruppi di valutatori esperti esterni alla scuola.

Nel considerare la valutazione si parla spesso contemporaneamente di misurazione e di *testing*, termini talvolta usati come sinonimi. È opportuno precisare qui che, generalmente, per valutazione si fa riferimento, riprendendo la definizione di Corda Costa e Visalberghi proposta più sopra, solo ai processi che portano ad una decisione educativa, ad orientare l'intervento e l'azione didattica dell'insegnante, ad orientare l'allievo nel processo di apprendimento e a renderlo consapevole e autonomo. Per misurazione si intende la rilevazione di dati per mezzo di scale per l'attribuzione di un punteggio all'abilità o al comportamento osservato e rilevato. Per *testing* si intende la somministrazione di test, prove, verifiche empiriche, esami per accertare i progressi dell'allievo, il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento in itinere o alla fine di un corso, per certificare un livello di apprendimento.

Alcuni dei contributi raccolti in questo volume invitano a riflettere con serietà su alcuni tipi di valutazione e in particolare sulla differenza tra valutazione soggettiva e valutazione oggettiva e sulla valutazione in base ad una scala di punteggio o a criteri o liste di controllo. La valutazione soggettiva «consiste nel giudizio che un valutatore esprime sulla qualità di una prestazione» (QCER: 230). Nella valutazione delle prestazioni, ad esempio, e nel nostro caso, linguistiche «ci si aspetta che l'apprendente fornisca, in una prova diretta, un campione di lingua parlata o scritta» (QCER: 229), ovvero

una produzione osservabile (ad esempio, una intervista, completare frasi con lacune, rispondere a domande, ecc.) dalla quale ricavare la competenza posta in azione. La valutazione oggettiva «consiste in un giudizio che elimina la soggettività» (QCER: 230). Per forme di valutazione oggettiva si intendono quindi «tutte le prove a scelta multipla, di completamento, di combinazione di elementi, con risposta breve e in generale tutte quelle prove che prevedono una risposta predefinita e quindi richiedono un minimo grado di soggettività nella misurazione del risultato» (Gattullo<sup>4</sup>).

Per ridurre la soggettività nella valutazione, (soggettività che caratterizza l'azione valutativa di molto insegnanti della nostra scuola, come emerge dalle ricerche del Gisel Emilia Romagna e del Gisel Lazio presentate in questo volume) e per aumentarne la validità e l'affidabilità il QCER raccomanda di specificare il contenuto della valutazione basandosi su un quadro di riferimento comune condiviso dai valutatori in un determinato contesto; di utilizzare giudizi collettivi per selezionare i contenuti e per assegnare punteggi o voti; di adottare procedure standard nella somministrazione delle prove; di disporre di criteri chiaramente definiti per la valutazione delle prove; di richiedere giudizi multipli; di controllare la qualità della valutazione attraverso l'analisi dei risultati.

Valutare in base ad una scala di punteggio «significa valutare che una persona si trova a un particolare livello o entro una determinata fascia su una scala numerica a più livelli. Il significato delle fasce o dei livelli viene esplicitato con descrittori graduati» (QCER: 231). Valutare in base a una lista di controllo significa valutare riferendosi a una lista articolata di descrittori considerati rilevanti per descrivere una competenza a un determinato livello o in un modulo di apprendimento. In questo volume una presentazione e un'analisi di descrittori o liste di controllo di competenze linguistiche si ritrovano, ad esempio, nei contributi di Lucisano, Manzotti-Zampese; Ferrari-Nuzzo; Lucarelli, Scaglioso, Strambi.

Infine non si può, nel considerare significati e aspetti della valutazione utili per la lettura dei saggi raccolti in questo volume, non fare riferimento ai provvedimenti sulla valutazione degli apprendimenti (in particolare l'introduzione del voto fino dalla scuola primaria) emanati nel 2008 dal MIUR perché essi destano forti preoccupazioni, preoccupazioni che hanno sollecitato chi scrive e gli altri colleghi qui sotto firmatari a stendere un documento di cui si riportano alcuni passi che disegnano un'idea di valutazione che costituisce,

<sup>4</sup> F. Gattullo, 1991, "Alcune risposte alle domande sulla valutazione", in Gattullo F. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, La Nuova Italia, Firenze, p. 27.



a mio avviso, anche il filo rosso di questi atti del XV convegno Giscel. Gli autori del documento ribadiscono la necessità di una valutazione che:

- « si propone e consente di valutare gli apprendimenti, intesi come acquisizione e applicazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti e quindi come sviluppo di competenze personali, anziché di valutare le persone sulle quali formulare giudizi o alle quali attribuire voti; è inevitabilmente relativa, dinamica, diacronica; tiene conto dei livelli di partenza, delle situazioni contestuali; è autentica, si basa sull'osservazione continua e sulla raccolta di indicatori molteplici, che forniscono informazioni sul progressivo sviluppo di competenze degli allievi, coinvolti in apprendimenti significativi e impegnati in prestazioni e azioni riconoscibili e coerenti con la vita reale;
- porta a sintesi l'osservazione e la rilevazione dei processi e la verifica e la misurazione anche quantitativa di singole prestazioni o compiti, che va comunque accompagnata da elementi descrittivi che la legittimino e la spieghino;
- è formativa, ha funzione di feed-back, favorisce il dialogo e la valutazione fra pari, stimola e guida le riflessioni e le autovalutazioni da parte dell'allievo sui propri processi di apprendimento favorendo il controllo delle procedure, la riflessione metacognitiva, l'intenzionalità responsabile; [...]
- si affida a criteri trasparenti e condivisi, che favoriscono un orientamento alla progressiva padronanza delle competenze personali piuttosto che alle sole prestazioni messe a confronto con quelle degli altri in senso strettamente individualistico e spesso competitivo; [...]
- dà luogo a descrizioni esaurienti degli esiti dei processi di apprendimento, nelle quali gli allievi e le famiglie possano individuare quanto e che cosa è stato effettivamente valutato, che cosa e come ciascun allievo può impegnarsi a migliorare;
- è compatibile con le procedure di valutazione e certificazione delle competenze in uso in contesti diversi, inevitabilmente qualitative e descrittive, anche quando vengono corredate da indicazioni di livello (per esempio nel QCER);
- si esprime anche in formulazioni sintetiche, trasparenti e comparabili – ma non per questo necessariamente numeriche – degli esiti raggiunti e delle competenze acquisite alla fine dei lunghi cicli di istruzione, che devono avere una dimensione più generale, sistemica, una elevata comunicabilità e validità sociale, non solo nazionale;
- è coerente con le raccomandazioni e gli indicatori valutativi elaborati nell'ambito dell'Unione Europea [...];
- è potenzialmente inclusiva ed emancipatoria poiché coinvolge e accompagna il soggetto nei processi di apprendimento, responsabilizzandolo, aumentandone le capacità di riflessione critica su di sé, il senso di autostima e quindi l'autonomia individuale [...]

26 novembre 2008. *M. Ambel, D. Bertocchi, U. Capra, V. Deon, M. Dodman, A. Guerriero, C. Lavinio, E. Lugarini, L. Mariani, G. Pozzo, F. Quartapelle.* La versione integrale del documento è leggibile all'indirizzo:

<http://www.memorbalia.it/ARCHIVI/perunavalutazione.pdf>

## A proposito di misurazione e valutazione

Tullio De Mauro

1. Le brevi considerazioni che qui si svolgono hanno un obiettivo: sostenere l'opportunità di distinguere il momento della misurazione e quello della valutazione dello sviluppo di capacità (competenze e abilità) nella pratica dell'educazione linguistica e, ovviamente, non solo in quest'ambito. C'è un doppio errore che possiamo commettere in proposito: praticare solo valutazioni globali, necessariamente intuitive, disancorate da preve misurazioni, ed è il difetto di molte pratiche didattiche tradizionali nella scuola italiana, dalle elementari alle università; oppure affidarsi a misurazioni anche accurate assumendole meccanicamente come valutazioni, ed è il difetto in cui incorrono non tanto le pratiche didattiche quanto piuttosto le visioni tecnocratiche dei processi di apprendimento e di insegnamento.

L'esigenza di un atteggiamento diverso, che eviti il doppio errore e sia favorevole a elaborare valutazioni distinte dalle misurazioni e tuttavia ben fondate anzitutto su queste, non è nuova. Nel loro recente *Laboratorio di valutazione* (Laterza, Bari-Roma 2008) Benedetto Vertecchi e Gabriella Agresti rievocano con qualche nostalgia la distinzione tardoottocentesca, positivistica, tra *valutazioni di istato* e *valutazioni di isviluppo* del rendimento degli allievi. La distinzione implicava l'idea che per ciascun allievo occorressero accertamenti molteplici in corso d'anno e che gli accertamenti fossero confrontabili, dunque fondati in qualche modo su parametri costanti e oggettivi, per ricavarne valutazioni sullo sviluppo delle capacità e del rendimento. Con ciò *in nuce* già si intravedeva la distinzione tra la misurazione dei singoli successivi *istati* di sviluppo e la valutazione dell'andamento, dell'*isviluppo* complessivo del profitto.

Chi di noi è più attento sa che negli ultimi anni siamo stati investiti da dati e punteggi che valutano il rendimento di singoli, di classi, di intere scuole, anzi di interi sistemi scolastici. Per l'educazione linguistica quadri che orientano nella selva sono stati prodotti da Ferreri insieme a Antonella (Maria Anto-

nietta) Marchese in *Non uno di meno* e successivamente sono stati aggiornati da Marchese stessa nel volume collettaneo GISCEL *Il curriculum e l'educazione linguistica* (Angeli, Milano, 2008: 67-88). Le misurazioni sono preziose, ma non sono valutazioni. Una valutazione richiede almeno il confronto con misurazioni anteriori e con misurazioni medie in relazione alle caratteristiche degli ambienti extrascolastici e con l'assetto organizzativo degli insegnamenti.

D'altra parte è certamente ancora oggi una strada in salita proporre di misurare prima e solo dopo valutare. Misurare è una pratica che richiede assiduità e impegno, non solo didattico, ma teorico e di ricerca: non si misura senza definire e dunque elaborare e concepire in modo esplicito che cosa si misura e perché e come. Ed è una pratica che urta violentemente contro l'ostilità italica per misure precise, contro il nostrano *numerus est: non legitur*. Proporla non è davvero cosa nuova in sé anche se a quanto pare suona ancora nuova per alcuni, forse per molti. Nel campo dell'educazione linguistica è stata una conquista faticosa. Valga qualche testimonianza.

**2.** A metà Novecento, come tanti bravi intellettuali italiani, anche insegnanti, anche professori, pure chi si occupava di linguaggio e così pure quegli ancor più pochi che, occupandosi di linguaggio e linguistica, pensavano alla scuola e all'insegnamento, pressoché tutti non sapevamo niente di tecniche di valutazione e ignoravamo la stessa parola *docimologia*. La parola era nata in inglese con una prevalente accezione ristretta, metallurgica, di tecnica del *testing*, dell'esame, specie dei metalli e altri materiali. Così era stata attestata nel Webster dal 1913. Cosa curiosa: anche due venerabili parole dell'attività cognitiva, *ratio* e *putare*, cominciarono così in latino il loro cammino. Nella trafila popolare *putare* diventato *potare* ha conservato quel senso primigenio di "nettare, ripulire", da cui erano partiti *argentarii* e orefici per significare poi estensivamente lo "stimare" e la "misura vera" di un metallo, aprendo la via alle accezioni cognitive di *putare* come "pensare" e *ratio* come "quantità" e "ragione". Anche *docimology* ha cominciato così il suo cammino, dall'inglese era passata in francese dove poi aveva assunto il valore più generale di teoria e tecnica degli esami e delle valutazioni non solamente di metalli e oggetti, ma di persone e attività, almeno a partire dai lavori di Henri Piéron<sup>1</sup>. In Italia la parola si era affacciata sporadicamente già negli anni quaranta, ma rimaneva e del resto rimane ancora estranea a molti. Della cosa aveva comin-

<sup>1</sup> *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, in collaborazione con H. Laugier, Mme H. Piéron, É. Toulouse, Conservatoire Nationale des Arts et Métiers, Parigi 1934, *Examens et docimologie*, PUF, Parigi 1963.

ciato a parlare magistralmente Aldo Visalberghi nel 1955<sup>2</sup>. Ma noi linguisti, anche chi cominciava a capire che era un dovere civile occuparsi della nostra scuola, non ne sapevamo niente a inizio anni sessanta.

**3.** Negli anni sessanta, appena recuperate e rimesse in circolo l'espressione e la nozione stessa di educazione linguistica, il problema degli accertamenti, se non misurazioni, e delle valutazioni si pose d'impeto, con una partenza non deduttiva, perfino improvvisata. Tra gli studiosi che si raccoglievano nella nascente Società di Linguistica Italiana dilagò l'insoddisfazione per le valutazioni scolastiche correnti. Queste nelle scuole di base erano basate su accertamenti di aspetti estrinseci delle capacità linguistiche, più facilmente accessibili ai lapis blu e rossi, come la correttezza ortografica, e sulla credenza nella utilità della memorizzazione di paradigmi e regole grammaticali più o meno ben fondate, memorizzazione anch'essa relativamente accessibile nelle interrogazioni. Nelle superiori, poi, veniva (e talora ancora viene) abbandonata e a volte perfino esplicitamente bandita ogni attività di riflessione sulla lingua, grammatica compresa, e dominava la stimolazione della capacità di scrivere molto nei temi, con riferimenti a standard lessicali pseudoletterari, in realtà burocratici, collegati a una sola idea stilistica: "lungo, complicato, remoto dall'usuale: ecco lo stile del tema ideale". Per la verità onorava la migliore cultura italiana una lunga tradizione di proteste argomentate e documentate contro questo tipo di valutazioni e imposizioni, da Ferdinando Martini, Edmondo De Amicis, Ermenegildo Pistelli, attraverso tanti, fino a Guido Calogero e Gastone Pettenati<sup>3</sup>. Ma le pratiche didattiche non ne furono intaccate.

Ci si può chiedere perché. Il fatto è che non hanno fondamento le querimonie di opinionisti che fantasticano su una scuola e un'università del buon tempo antico. Certo vi furono eccezioni positive, specie tra maestri e maestre, dove più diretto era il duro, ma sollecitante contatto con la realtà e con le miserie della società e più operava l'influenza di pedagogisti come Giuseppe Lombardo Radice e dove, dagli anni cinquanta, cominciavano ad affacciarsi le idee del Movimento di Cooperazione Educativa. Ma nel complesso, specie nelle superiori, la formazione culturale e la preparazione degli insegnanti delle scuole italiane postunitarie e della prima metà del Novecento erano men che mediocri ed erano a zero quanto a preparazione psicopedagogica e docimolo-

<sup>2</sup> *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano 1955.

<sup>3</sup> Riferimenti in T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari-Roma 1963<sup>1</sup>, Appendice 50 (aggiunte in edizioni successive), G. Pettenati, "La correzione dei compiti nella scuola elementare e media", *Servizio informazioni AVIO*, 1966: 336-39; 1967: 25-27; T. De Mauro, *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma 1977: 66-74.