

LA VALUTAZIONE E L'ANALISI DELL'ERRORE¹

di Barbara D'Annunzio, Graziano Serragiotto

LABORATORIO ITALS – DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL LINGUAGGIO
UNIVERSITA' CA' FOSCARI – VENEZIA

¹ Il modulo è stato ideato unitariamente dai due autori. Nella stesura Barbara D'Annunzio ha curato i paragrafi 8-9 riferiti all'analisi dell'errore e Graziano Serragiotto ha curato i paragrafi 1-7 riferiti alla valutazione

INDICE

INTRODUZIONE: LA VALUTAZIONE E L'ANALISI DELL'ERRORE

PARTE A

LA VALUTAZIONE: NOZIONI GENERALI

1. Concetto di valutazione

1.1 L'oggetto della valutazione

1.2 Le attività valutative

2. Tecniche didattiche nelle attività di verifica

2.1 Le prove strutturate di profitto

2.2 Certificazione versus valutazione

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

PARTE B

STRUMENTI DI VALUTAZIONE

3. L'autovalutazione

4. Il portfolio

5. La rubrica

6. La valutazione autentica

7. Come costruire una prova di verifica

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

PARTE C

L'ANALISI DELL'ERRORE

8. L'analisi degli errori: teorie e approcci metodologici

8.1 Interlingua e analisi degli errori

9. L'individuazione degli errori

9.1 Il criterio della correttezza

9.1.2 Il criterio dell'appropriatezza

9.1.3 Il criterio della comprensibilità

9.1.4 Il criterio della soggettività

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

INTRODUZIONE: LA VALUTAZIONE E L'ANALISI DELL'ERRORE

La valutazione è uno dei momenti fondamentali ed irrinunciabili dell'azione didattica che presenta da sempre una serie di difficoltà oggettive, che partono dalla difficoltà a costruire, interpretare e utilizzare prove di verifica davvero utili e significative, all'impossibilità di non tenere in giusta considerazione nel processo valutativo fattori che riguardano la sfera e l'universo personale dello studente e del docente stesso.

Ogni insegnante competente, ogni insegnante di qualità dovrebbe possedere la competenza valutativa: dovrebbe cioè essere in grado di monitorare il suo percorso didattico per migliorarlo, gestirlo, cambiarlo, assecondarlo alle esigenze di chi sta apprendendo e cioè alle esigenze degli studenti.

Necessariamente, quindi, la valutazione implica l'esistenza di un progetto, di obiettivi e di mete che sono state fissate e che devono, esse stesse, essere verificate. Nell'azione didattica si verificano, alla fine, una serie di variabili dove, quella dell'apprendimento da parte dello studente, ne costituisce solo una parte.

In questo modulo si considereranno alcune nozioni generali sulla valutazione, si analizzeranno alcune tecniche per la stesura di verifiche e alcuni strumenti valutativi. Inoltre, si presenteranno riflessioni e piste di analisi sulle attività di correzione e analisi delle produzioni degli studenti. Si partirà dalla presentazione e negoziazione del concetto di errore per poi arrivare a presentare alcuni tra i possibili approcci teorici che riguardano l'analisi delle tipologie di errori, delle cause e delle tecniche di correzione.

PARTE A

LA VALUTAZIONE: NOZIONI GENERALI

1. Concetto di valutazione

Valutazione, verifica, giudizio, prova, test: si potrebbe continuare la lista dei termini impiegati quando si parla di *valutare*. E' opportuno, quindi, specificare che cosa si debba intendere con il termine *valutare*. Tessaro (2004) definisce il termine come l'attribuire o dichiarare il valore di qualcosa, valorizzare qualcosa in funzione di uno scopo". Calonghi (1976) definisce il valutare come

un confrontare l'evidenza raccolta con un progetto, gli eventi osservati e quelli aspettati, le possibilità di partenza con i risultati finali.

In tempi non tanto lontani, la scuola s'intendeva come un processo che legava insieme in modo indissolubile, a volte confondendoli e sovrapponendoli, i termini *verifica e valutazione*. Accadeva quando la scuola era solo e sostanzialmente *sapere – insegnamento – verifica*. La verifica si poneva come una *mono funzione* alla fine di un processo educativo, come epilogo di un iter.

Questa parte tragica della storia della scuola e della didattica in generale sembra, per fortuna, essere superata. Non accettiamo più una valutazione mono-funzione, a fine percorso, ma abbracciamo l'idea di una valutazione che sia una famiglia di funzioni in modo tale che la valutazione sia il senso della nostra attività di docenti e dia senso alla nostra attività.

Valutare significa ancora dare "valore a qualcosa". Il "qualcosa" in questione non deve e non può riguardare la sola sfera della conoscenza.

Nella valutazione concorrono molte varianti che intervengono sui criteri di giudizio nel momento del confronto tra le attese e le prestazioni, la valutazione è un'operazione necessariamente soggettiva. Essa cioè fa tesoro di dati oggettivi e li soggettivizza nell'atto del giudizio valutativo. D'altra parte, che non sia possibile trasformare il voto-misura tout court in voto valutazione rispettando il criterio dell'obiettività, è dimostrato dal fatto che valutatori diversi trasformano la stessa misura in valutazioni con scarti incredibilmente grandi tra loro.

La valutazione è dunque anche un'*interpretazione*. La valutazione diventa il momento dell'interpretazione dei dati della verifica, dati resi leggibili e comparabili in quanto riportati ad una scala di valori numerici attraverso la misurazione.

La verifica si pone come momento della "raccolta dei dati" relativi al raggiungimento o meno di un preciso obiettivo didattico, dati che poi vengono distribuiti lungo una scala di valori il più possibile oggettiva e comparabile.

La valutazione si presenta a diversi livelli di consapevolezza e formalizzazione. Sempre Tessaro (2004) ricorda la divisione della valutazione in tre categorie proposta da J.M.Barbier (1989), categorie che si intersecano in valutazione inconsapevole e soggettiva fino ad arrivare alla valutazione vera e propria, ovvero esplicita e socialmente riconosciuta. Queste sono:

- la valutazione *implicita*. Questa è la forma di valutazione più frequente, inconsapevole e molto soggettiva, profondamente influenzata da stereotipi;

- la valutazione *spontanea*. Non deve essere confusa con quella implicita. Questo tipo di valutazione è caratterizzato dalla consapevolezza di chi sta valutando e si basa su parametri e criteri stabiliti al momento e non programmati e fissati in precedenza;
- la valutazione *istituita*. Si tratta della valutazione vera e propria. E' esplicita ed è basata su criteri e strumenti specifici e determinati. Il valore che la valutazione istituita attribuisce ad un determinato processo viene riconosciuto socialmente in quanto supportato da dati precisi e comparabili.

1.1 L'oggetto della valutazione

Oggetto della valutazione è l'intero processo educativo, rispetto al quale il rendimento degli allievi è l'indice di cui ci serviamo come criterio (Porcelli, 1992). Per *rendimento* si intende il rapporto tra le potenzialità degli scolari ed il profitto che esprimono globalmente e in ciascuna materia (Porcelli, ibidem). Si deduce, quindi, che resta centrale la figura di chi apprende, dello studente, nel suo complesso e in tutte le specificità della sua identità.

Se si vuole veramente aiutare il processo di crescita educativo-didattica dell'alunno, bisogna fornire dei riferimenti precisi e non generici, positivi e non negativi: degli indicatori che dichiarino veramente quello che il discente possiede e in che misura lo possiede. Noi insegnanti dobbiamo avere strumenti adatti per dire ed esprimere non solo giudizi ma anche indicatori validi che aiutino gli studenti a superare delle difficoltà di percorso.

Tessaro (2004) propone il *principio della triangolazione*. Si propongono continuamente delle azioni che aiutino a superare l'individualismo dei singoli docenti: azioni collegiali e per aree di disciplina che, chiaramente, comprendano azioni di programmazione e progettazione condivise e trasversali e anche azioni di valutazione condivise. Questa dovrebbe essere la scuola dell'autonomia dove la valutazione diventa azione condivisa. Se chi giudica è una sola persona, la possibilità di errore è elevata. Il soggettivismo che adombra e necessariamente porta con sé questo tipo di valutazione, è permeato dal vissuto del soggetto che valuta: l'*effetto alone* e l'*effetto Pigmalione* sono due delle distorsioni che possono avvenire nell'azione del valutare. La *triangolazione di punti di vista* permette di ridurre questi errori dovuti alla soggettività valutativa. Almeno tre persone dovranno poter condividere il percorso valutativo, osservando da più punti di vista l'azione di chi apprende. Il confronto e la condivisione dei risultati sarà momento fondante dell'intero percorso di apprendimento.

La soggettività del docente potrebbe essere ridotta, se non si vuole usare la *triangolazione valutativa* se si creano e costruiscono delle tecniche e degli strumenti valutativi idonei (prove di verifica, esercizi, test, sia narrativi che descrittivi da somministrare in modo adeguato e diversificato).

1.2 Le attività valutative

Chi valuta, e l'insegnante in primis, deve sapere perché lo fa, deve conoscere i processi che regolano questa attività e deve conoscere ed essere consapevole dell'impatto che la valutazione ha nel discente. Deve, inoltre, avere la responsabilità delle relazioni che intercorrono tra gli obiettivi posti e l'azione valutativa messa in atto.

Si riportano le sei tipologie delle operazioni, o attività, che compongono il valutare, riprendendole da Tessaro (2004): non possiamo separare le attività le une dalle altre, sono attività correlate tra loro e significato solo se analizzate e prese in considerazione insieme.

Le attività sono: di accertamento, di controllo, di verifica, di valutazione, di metavalutazione e di monitoraggio.

- L'*accertamento o misurazione* si basa sull'osservazione della situazione di insegnamento e/o apprendimento al fine di rilevare elementi significativi per la comprensione di tali situazioni. Questi elementi significativi potranno essere misurati, altri solo descritti; è l'attività di rilevazione degli obiettivi;

- il *controllo* è l'attività con cui viene controllata l'attendibilità, la validità e le procedure, ovvero tutti gli *step*, le fasi del processo che vengono messi in atto nella fase di realizzazione di un progetto;

- la *verifica* è il momento di raccolta dei dati; consiste nel mettere a confronto i risultati ottenuti e gli obiettivi prefissati in fase di progettazione;

- la *valutazione* è il momento di analisi interpretativa dei dati ottenuti nelle verifiche; in questo modo si otterranno informazioni sulle varie tipologie di apprendimento/insegnamento dei soggetti coinvolti nel progetto didattico. La valutazione è, dunque, una fase di sintesi tra dati ottenuti con le verifiche e interpretazioni;

- La *metavalutazione* costituisce la fase di riflessione durante la quale tutti gli attori con spirito critico riguardano le strategie, gli strumenti e le tecniche utilizzate nel corso del progetto;

- Il *monitoraggio*, infine, riprende il concetto di osservazione, ma con questa attività si va ad osservare il progetto in itinere, nella sua concretizzazione e realizzazione.

In particolare, *misurazione, controllo, verifica e valutazione* serviranno al docente per essere “più oggettivo” e chiaro possibile, fornendo dati ed elementi utili allo scopo.

Le attività valutative devono coesistere: una non ha senso se non correlata con un'altra attività. Il processo valutativo continua “a spirale” in modo tale che ogni attività inglobi e dipenda dalle altre e dove i singoli risultati diventino input tali da determinare le attività successive.

2. Tecniche didattiche nelle attività di verifica

Gli studenti vengono sottoposti a delle prove dall'insegnante che vuole constatare se questi hanno raggiunto determinati obiettivi. Le prove sono svariate: dal tema al saggio; dalla versione alla traduzione; dalla relazione all'articolo di giornale; dalla interrogazione orale alla tesina; dal test di ingresso alla prova sportiva e altre ancora si potrebbero aggiungere. Il docente propone degli stimoli e lo studente risponde o reagisce scrivendo un tema, rispondendo ad una domanda, elaborando un grafico e così via. Da ciò si evince che con una prova non si pone a valutazione l'apprendimento bensì il risultato dell'apprendimento; non lo studio ma il risultato dello studio; non il processo ma un singolo punto dello stesso. Per valutare l'apprendimento bisognerà valutare in modo integrato i risultati con i processi.

Una specifica classificazione delle prove di verifica degli apprendimenti viene proposta da Vertecchi (1984) e a seguito ne proponiamo uno schema di classificazione che riprendiamo da Tessaro (2004):

•STIMOLO APERTO - RISPOSTA APERTA.

Esempi: interrogazioni su argomenti di una certa ampiezza; temi; relazioni su esperienze; tenuta di verbali; redazione di articoli e lettere.

Lo stimolo consiste nel fornire l'indicazione di una certa area di problemi entro cui orientarsi.

Una risposta richiede che si utilizzi la capacità di argomentare, di raccogliere le conoscenze possedute anche in aree disciplinari vicine;

•STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA APERTA

Esempi: composizione e saggi brevi; attività di ricerca; esperienze di laboratorio; rapporti su moduli strutturati predisposti. Lo stimolo si presenta accuratamente preparato in funzione del tipo di prestazione che intende sollecitare. La risposta può 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;

●STIMOLO APERTO - RISPOSTA CHIUSA

Esempi: accade, in genere, nelle interrogazioni e nei colloqui, in cui il docente sollecita l'allievo ad esprimere consenso o a seguire il suo discorso. In altre parole, chi interroga ricerca solo una conferma alle proprie convinzioni e non indaga il reale apprendimento dell'allievo. Lo stimolo è generalmente ampio, ma improprio, perché non è indirizzato all'allievo. La risposta, conseguentemente allo stimolo, è impropria, perché non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze;

●STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA CHIUSA

Esempi: esercitazione di grammatica, sintassi, ecc.; esecuzione di calcoli; compilazione di modelli a risposte obbligate, questionari; risoluzione di problemi a percorso obbligato. Lo stimolo contiene completamente definito il modello della risposta. La risposta corrisponde ad una prestazione già organizzata. 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.

2.1 Le prove strutturate di profitto

Sono definite "prove strutturate" quegli strumenti di verifica di conoscenze, abilità e competenze costituite da una serie di domande o stimoli chiusi, ciascuno dei quali è corredato da due o più risposte chiuse.

Le prove strutturate consistono in una serie di item (= domanda e risposta) che sono organizzati secondo diverse tipologie. Gli item più comuni sono:

- 1) *vero-falso/giusto-sbagliato*: si presenta all'allievo un'affermazione e si chiede di indicare se la ritiene vera o falsa; viene utilizzata sia per la comprensione scritta che per quella orale;
- 2) *a completamento*: all'allievo vengono presentate delle frasi, o dei periodi, o dell'espressione matematiche incomplete e gli si chiede di inserire le parole o i dati mancanti. Con questa tecnica si richiede all'allievo di inserire la parola mancante di sintagmi o parti della frase ma si tratta comunque di una cancellazione mirata e quindi non deve essere confusa con il cloze del testing pragmatico;
- 3) *confronto-abbinamento*: l'allievo deve indicare le corrispondenze corrette tra due liste di nomi, fatti, principi; può essere utile sia a livello morfosintattico che semantico;
- 4) *a scelta multipla*: gli approcci nozionali/funzionali l'avevano bandita ma oggi è stata rivalutata anche in sede di testing multimediale. L'allievo deve individuare la risposta corretta tra le alternative proposte (in genere, 3 o 4 o 5 alternative). Se utilizzata in modo adeguato è una tecnica estremamente affidabile. Si corregge molto rapidamente, ma richiede una preparazione molto complessa e laboriosa;
- 5) *a risposta multipla*: l'allievo deve individuare le risposte corrette possibili tra più alternative;
- 6) *di riordino*: ripristinare la sequenza corretta di lettere, parole o frasi.

Segnaliamo, inoltre:

- *sostituzione e trasformazione*: con le modalità degli esercizi strutturali;
- *test performativi*: in questo tipo di prova si richiede al discente di eseguire un compito (per esempio completare un disegno) in base a delle istruzioni che deve quindi essere in grado di comprendere;

- *griglie*: sulla base di un testo orale o scritto si predispose una griglia con elementi del testo da associare. (es.: ora e luogo, persona ed azione, ecc.) È utilissima per verificare la comprensione. È molto usata anche in test di tipo comunicativo, e può anche essere predisposta per verificare aspetti a livello inferenziale. L'allievo deve apporre una X all'intersezione dei due dati che ritiene di associare.

2.2 Certificazione versus valutazione

La certificazione si discosta dal termine valutazione. Il valore di una certificazione si fonda su una struttura altamente formalizzata che esplicita le motivazioni delle procedure attuate, individua chiaramente gli obiettivi da raggiungere (tipo di conoscenze oggetto della misurazione e valutazione) e fornisce spiegazioni esaurienti riguardo alle finalità di ogni prova.

Una certificazione linguistica fotografa il livello di competenza in lingua straniera posseduto dagli apprendenti senza tenere in considerazione particolari metodologie o percorsi di apprendimento adottati per raggiungere quel livello di conoscenza della lingua.

Il Consiglio d'Europa ha cercato di uniformare le varie certificazioni di competenza linguistica europee alla Scala di Competenze Linguistiche illustrata dal Quadro di Riferimento Europeo, pur mantenendo la propria autonomia scientifica e metodologica.

Lo scopo della certificazione è quello di specificare come un apprendente dovrebbe essere in grado di usare una lingua in modo da agire in modo indipendente in una nazione dove la lingua è veicolo di comunicazione nella vita quotidiana. Agli studenti dovranno essere dati strumenti non solo per fare delle azioni quotidiane, per esempio, comperare il pane, ma anche la possibilità di scambiare informazioni ed opinioni con altri individui. Questo significa che la lingua è vista come uno strumento sociale, che favorisce l'interazione tra individui.

Gli adulti, a volte, hanno la necessità di dover dimostrare queste competenze per poter trovare un lavoro, in alcuni casi anche all'estero, oppure per poter modificare le loro mansioni. E' importante che venga creato un percorso *ad hoc*, dove l'insegnante li segua e faccia un monitoraggio della situazione, per evitare che gli studenti vadano incontro a dei fallimenti e/o a delle frustrazioni.

Il Quadro di Riferimento si fonda sulla competenza comunicativa (sociolinguistica, linguistica, pragmatica), che è una forma di competenza generale che porta ad una attività linguistica (interazione, produzione, comprensione, mediazione) usando dei compiti, dei testi e delle strategie in quattro domini principali (ambito pubblico, occupazionale, personale e l'educazione) in cui si creano situazioni, sono presenti persone e cose e hanno luogo eventi dove delle operazioni vengono fatte.

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

1. Riflettete sulla definizione di verifica e valutazione. Quali sono le implicazioni?
2. Secondo voi quale è l'oggetto della valutazione? Siete d'accordo con quello che è scritto?

PARTE B

STRUMENTI DI VALUTAZIONE

3. L'autovalutazione

L'autovalutazione da parte degli studenti in generale, ma soprattutto degli adulti in un processo formativo è da auspicare, sia per rendere partecipi gli stessi studenti nel loro processo formativo, sia per abituarli ad autovalutarsi.

Può essere fatta in varie situazioni, con varie tecniche glottodidattiche, attraverso esercizi come il dettato autocorretto, la procedura cloze, gli incastri, gli accoppiamenti, ecc. in modo che gli stessi studenti si rendano conto dei propri standard e non si sentano mortificati in caso di insuccesso.

Inoltre ci può essere una autovalutazione del proprio percorso: riuscire ad identificare il livello raggiunto, oppure verificare i propri interessi, la motivazione, i punti forza e quelli deboli del proprio apprendimento.

In molti casi essa serve anche per far capire se si possa accedere o meno al successivo livello linguistico in base ai risultati raggiunti, senza che sia l'insegnante ad evidenziarlo e può anche stimolare situazioni di autoapprendimento.

L'autovalutazione è una delle forme valutative riconosciute adatte perché il rendere partecipi gli studenti nel valutare il loro percorso formativo è fondamentale. In modo particolare gli adulti, come è stato più volte ribadito, prediligono un rapporto diretto e trasparente con gli insegnanti, vogliono conoscere il loro percorso formativo, si chiedono il perché di una certa metodologia e vogliono saper valutare i propri progressi.

4. Il portfolio

La valutazione dei percorsi formativi è molto importante e molto spesso le modalità usate per attuarla non soddisfano, perché non tengono sempre conto delle caratteristiche e diversità degli studenti. Questa lacuna potrebbe essere risolta con il portfolio dello studente, un documento in cui le varie competenze sono segnalate durante tutto il percorso di apprendimento.

Non esiste un modello standard di portfolio, si può decidere in autonomia quale modello sperimentare se si vuole crearne uno che risponda in modo più preciso alle esigenze specifiche del proprio contesto operativo.

Nel caso di un singolo studente potremmo avere la possibilità di documentare il lavoro svolto da uno studente o dalle classi coinvolte in un progetto e i destinatari potrebbero appartenere a tipologie diverse: gli stessi studenti, i coordinatori del progetto, il dirigente scolastico, ecc.

Il portfolio potrebbe servire per una visione globale di quanto appreso dagli allievi in termini di contenuto, ma anche dell'intero processo formativo attivato; inoltre potremmo valutare il percorso fatto da ciascun studente in modo più ampio e corretto.

In questo modo l'alunno sarà al centro dell'azione didattica (Baxter, 1997) e sarà partecipe alla definizione degli obiettivi, dei contenuti e della scelta dei materiali da inserire nel portfolio, si sentirà più motivato ad apprendere e più responsabile del proprio iter educativo.

Il Portfolio è anche uno strumento di autovalutazione poiché promuove la riflessione dello studente sul proprio processo di apprendimento, sugli esiti già conseguiti e sugli obiettivi futuri, è una forma di valutazione che rientra nel tipo di valutazione "autentica" o "alternativa" (Birnbaum, 1994).

Tale tipo di valutazione alternativa offre, attraverso il portfolio, una registrazione continua dello sviluppo cognitivo e formativo dello studente.

Esistono varie tipologie di portfolio, ma in questa sede ci soffermeremo solo sulle principali:

- *Portfolio illustrativo* che serve a mostrare i lavori migliori degli studenti che sono stati scelti *ad hoc* per dimostrare i loro progressi;
- *Portfolio di raccolta* che raccoglie tutti i materiali prodotti dagli studenti, può mettere in evidenza sia il processo, sia il prodotto;
- *Portfolio di verifica* che contiene documenti sulla riflessione sul raggiungimento degli obiettivi, griglie di autovalutazione e le valutazioni dell'insegnante.

Le principali operazioni da parte di uno studente per la stesura di un portfolio sono (L. Valdez Pierce in J.D. Brown, 1998):

- progettare
- raccogliere materiali
- selezionare
- riflettere

tutte attività che permettono di avere informazioni complete sulle modalità dell'apprendimento e sugli effetti dello stesso apprendimento.

Poiché ci sono varie tipologie di portfolio sarà importante (De Luchi, 2003):

- 1- definire l'obiettivo o gli obiettivi, per esempio valutare la produzione orale in un determinato contesto;

- 2- stabilire l'utilizzo del Portfolio, ad esempio, individuazione dei punti deboli e forti;
- 3- scegliere la tipologia appropriata: illustrativo, di raccolta, di verifica;
- 4- identificare le modalità di registrazione dei progressi degli studenti, per esempio, scale di misura;
- 5- stabilire le modalità di coinvolgimento degli studenti, per esempio, nell'autovalutazione;
- 6- fissare tempi e modalità di analisi del portfolio, per esempio, parti di lezione;
- 7- pubblicizzare i risultati raggiunti, per esempio, la descrizione riassuntiva del lavoro svolto.

Il portfolio diventa un metodo efficace di valutazione perché riflette sulle attività veramente svolte dagli studenti.

5. La rubrica

La parola “rubrica” deriva alla parola latina “ruber” (= rosso). Una rubrica indicava un insieme di istruzioni scritte in rosso per una legge o per un servizio liturgico. Una rubrica istruisce su come delle persone “legalmente” possono giudicare una prestazione; è uno strumento atto ad identificare e chiarificare le aspettative specifiche relative ad una prestazione ed indica come (e non se) si sono raggiunti gli obiettivi. Valuta la qualità del prodotto o dei prodotti e delle prestazioni avvenute in un determinato ambito. È formata da una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Esempi (detti ancora) accompagnano le rubriche. È un elenco che indica la qualità di una prestazione.

Una griglia è formata dai seguenti elementi:

- dimensioni o tratti, criteri (attese o aspettative), indicatori, descrittori, punti di ancoraggio, esemplari: questi indicano le “caratteristiche peculiari” che contraddistinguono una particolare prestazione. Ad esempio in una composizione scritta potremmo indicare queste dimensioni o tratti: idee e contenuto, organizzazione, espressione, scelta delle parole, scorrevolezza della convenzioni (Comoglio, 2002a). In particolare *i criteri* sono una sorta di strumenti di misurazione attraverso i quali si monitora l'abilità degli studenti; definiscono quello che si apprezza nel lavoro dello studente. Le *dimensioni* indicano, invece, la prospettiva a partire dalla quale può essere determinata la qualità della prestazione. I *descrittori* indicano che cosa si deve osservare di una prestazione mentre gli *indicatori* descrivono misure specifiche (esempi, segnali, manifestazioni concrete e definite di una prestazione).

- standard di prestazione di riferimento, punti di riferimento (*benchmark*); sono alcuni esempi che assumono una posizione particolare per indicare gli standard che la scuola o il processo formativo intende raggiungere a una determinata età, alla fine di un ciclo o a conclusione di un ciclo evolutivo;
- scale (qualitative, numeriche, numeriche-qualitative). Le prestazioni, nel momento in cui sono messe in atto, possono presentare delle variazioni individuali o possono richiedere uno sviluppo da un livello di “non presenza” (assenza di competenza) fino a un livello di competenza (livello di eccellenza). *Un insieme di criteri distribuiti in modo da rappresentare un “continuum” di sviluppo da un livello minimale ad un livello di perfezione è una scala* (Comoglio, 2002a). Possono essere numeriche o qualitative oppure numeriche-qualitative. Le scale *numeriche* sono scale che utilizzano numeri su un continuum.

Comoglio scrive:

“Le scale possono essere numeriche o qualitative oppure numeriche-qualitative. Le scale numeriche sono scale che utilizzano numeri su un continuum. In questo caso è importante decidere il numero dei punti di una scala. Non vi è una indicazione precisa al riguardo. Si devono invece tenere conto dei vantaggi e degli svantaggi che si hanno a seconda che la scala sia troppo ampia o troppo ristretta. Quanto più ampia è la scala tanto più è difficile stabilire una differenza tra punto e punto della scala stessa. In una valutazione di 10 o di 30 punti, qual è la differenza tra 1 e 2 o tra 9 e 10 oppure tra 29 e 30? Qualora però si riuscissero a stabilire le differenze con chiarezza, è evidente che una scala più ampia permette un giudizio più preciso”.

6. La valutazione autentica

Il movimento della cosiddetta *valutazione autentica* o *alternativa* è sorto negli Stati Uniti nei primi anni '90 come contrapposizione critica alla forma di valutazione diffusa di orientamento comportamentista. Questa si basava soprattutto su test standardizzati per lo più a scelta multipla. Dobbiamo subito sottolineare che questa contrapposizione non ha gli stessi riferimenti per quanto riguarda il contesto italiano.

La valutazione tradizionale italiana, pur essendo molto variegata e diversificata, va qui intesa *non nel*

senso degli strumenti, ma nel senso delle intenzioni e degli scopi: verificare l'apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall'insegnante (Comoglio, 2002a).

Valutare resta un problema sentito. Spesso motivo di scontro tra insegnanti, allievi e famiglie che chiedono, e pretendono, elementi di trasparenza nell'espressione dei giudizi che ricevono dalla scuola. E' difficile anche che nella stessa scuola, nello stesso istituto scolastico e negli stessi dipartimenti esista una omogeneità di parametri di giudizio.

Nasce quindi l'esigenza di poter avere ed usare strumenti e criteri che permettano di esprimere giudizi "più fondati". Uno di questi strumenti è il portfolio.

Nel corso di questa digressione sulla valutazione è stato più volte sottolineato come il confronto tra risultati ottenuti e risultati attesi sia alla base della valutazione. Il grado di apprendimento sarà proporzionato alla vicinanza dell'uno all'altro. Questo tipo di valutazione tende a comunicare quello che l'alunno conosce, ha appreso e non il processo del suo apprendimento, lo sviluppo delle sue abilità. Secondo Comoglio una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento e cioè della capacità «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter & Bond, 1996):

Sempre Comoglio riporta la prospettiva di una "valutazione alternativa" in sostituzione di quella tradizionale, riproponendo il pensiero di *Grant Wiggins* (1993) dove si indica che una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" è fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento.

Si richiede, cioè, una verifica attraverso una prestazione e non attraverso un test: una prospettiva nuova e diversa. Ci sono studenti che possono riuscire molto bene in un test a scelta multipla ma che "crollano" quando si chiede loro di dimostrare quello che sanno fare in una prestazione concreta.

Riportiamo due definizioni di *valutazione* autentica:

⇒ Secondo *Wiggins* (1998) c'è valutazione autentica «quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della *prestazione* perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni».

⇒ La definizione di *Winograd & Perkins* (1996) cita «la valutazione che ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale... L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. L'intento della "valutazione autentica" è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La "valutazione autentica" scoraggia le prove "carta-e-penna" sconnesse dalle attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella "valutazione autentica", c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante».

Uno degli obiettivi finali di questo tipo di valutazione è, chiaramente, l'inserimento degli studenti nella vita reale dove non devono portare cumuli di nozioni bensì competenze ed abilità definite e finalizzate.

Si riporta in modo integrale quanto espresso da Wiggins (1998) e trascritto nel saggio di Comoglio (2002a) sulle *caratteristiche* della valutazione autentica:

1) *E' realistica*

Il compito o i compiti replicano i modi nei quali la conoscenza della persona e le abilità sono "controllate" in situazioni di mondo reale;

2) *Richiede giudizio e innovazione*

Lo studente deve usare la conoscenza e le abilità saggiamente e in modo efficace per risolvere problemi non strutturati, ad esempio progettare un piano, la cui soluzione richiede di più che seguire una routine, una procedura stabilita o l'inserimento di una conoscenza;

3) *Richiede agli studenti di "costruire" la disciplina*

Invece di ridire, di riaffermare o di replicare attraverso una dimostrazione ciò che gli è stato insegnato o ciò che già conosce, lo studente deve portare a termine una esplorazione e lavora "dentro" la disciplina di scienze, di storia o dentro ogni altra disciplina;

4) *Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono "controllati" sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale*

I contesti richiedono situazioni specifiche che hanno costrizioni, finalità e spettatori particolari. I tipici test scolastici sono senza contesto. Gli studenti hanno bisogno di sperimentare che cosa vuol dire fare un compito in un posto di lavoro e in altri contesti di vita reale che tendono ad essere disordinati e poco chiari: in altre parole i compiti veri richiedono un buon giudizio. I compiti autentici capovolgono quella segretezza, quel silenzio che alla fine sono dannosi e quella assenza di risorse e di feedback che segnano il *testing* tradizionale

5) *Accerta l'abilità dello studente a usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso*

La maggior parte degli *item* del test convenzionale sono elementi isolati di una prestazione – simile agli esercizi pre-atletici svolti dagli atleti prima di entrare in gara piuttosto che l'uso integrato di abilità che una gara richiede. Anche qui è richiesto un buon giudizio. Sebbene ci sia uno spazio per gli esercizi pre-gara, la prestazione è sempre più della somma di questi esercizi.

6) *Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse e di avere feedback su e di perfezionare la prestazione e i prodotti.*

Per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti. Il classico test convenzionale manca di questa prerogativa in quanto mantiene le domande segrete e i materiali di risorsa lontani dagli studenti fino a che dura la prova. Se dobbiamo focalizzarci sull'apprendimento degli studenti attraverso cicli di *prestazione-feedback-revisione-prestazione*, sulla produzione di prodotti e di standard conosciuti di qualità elevata, e se dobbiamo ancora aiutare gli studenti ad apprendere ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni per eseguire una prestazione reale in un contesto, i testi convenzionali non sono utili allo scopo».

Visto il cambio di prospettiva, si dovranno necessariamente adeguare anche gli strumenti di accertamento: saranno integrate le strategie già esistenti con altre che permettano di raccogliere più informazioni necessarie. La valutazione autentica avviene *durante il processo di istruzione e non dopo* ed è in grado di fornire agli insegnanti strumenti idonei per il loro percorso educativo. Agli studenti serve per monitorare in modo costante il loro percorso educativo.

Comoglio scrive che “a differenza della valutazione tradizionale, è «una valutazione fondata sull'osservazione e sul giudizio»; vale a dire: si osservano i risultati di un'attività autentica (i

compiti e la prestazione sono scelti per la loro analogia con compiti reali) e si dà valore alla sua qualità (attraverso indicatori che descrivono la bontà o qualità della prestazione). Il riferimento ad una prestazione reale, la scelta di compiti autentici contraddistingue la valutazione alternativa da quella tradizionale secondo diverse caratteristiche in modo da renderla più “predittiva” delle reali capacità possedute da chi si sottometta alla prova. A titolo esemplificativo l'autore propone la seguente tabella comparativa ripresa da G. Wiggins (1998).

7. Come costruire una prova di verifica

Qui sotto si riportano una serie di elementi da considerare nel momento di una costruzione di una prova di verifica:

- *stabilire gli obiettivi* della prova in base agli studenti (tipologia e livello linguistico) e al percorso fatto (sarà importante che gli obiettivi siano presenti nella verifica a seconda del tempo dedicato durante il percorso);
- *determinare i tempi di utilizzazione*: è importante calcolare i tempi per la somministrazione della prova in modo che la verifica non sia troppo lunga o troppo corta;
- *specificare la prova* (selezione della forma dei quesiti): è importante che il format che viene utilizzato sia conosciuto dagli studenti, che il format sia il più adatto per testare una certa abilità;
- *formulare i quesiti e le istruzioni*: è importante che ci sia una gradualità della proposta degli item ed è importante che gli studenti se ne rendano conto, le istruzioni devono essere chiare e non dispersive;
- *attribuire pesature per la correzione*: gli studenti dovrebbero essere a conoscenza del peso dei vari esercizi e attività che vengono dati nella verifica;
- *standardizzare la prova*: la prova deve essere comparabile sia con le prove già fatte sia con quelle future, per questo è necessario standardizzare.

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

1. Quanto è importante per voi l'autovalutazione? Provate ad evidenziare i vantaggi
2. Quali tipi di portfolio conoscete? Quali sono le differenze?
3. Che cosa si intende per valutazione autentica?

PARTE C

L'ANALISI DELL'ERRORE

8. Analisi degli errori: teorie e approcci metodologici

Negli ultimi anni gli studi di glottodidattica hanno progressivamente assegnato all'analisi dell'errore un ruolo sempre più centrale. In passato, il ruolo dell'errore era strettamente legato al concetto di insegnamento di una lingua: insegnare una lingua straniera spesso corrispondeva a trattare in maniera intenzionale ed esplicita la grammatica e a proporre batterie ripetitive di esercizi agli studenti che dovevano memorizzare le forme grammaticali corrette. Questo metodo però sembrava creare studenti che pur avendo una buona competenza in lingua straniera non sapevano utilizzarla. Si passò quindi, intorno agli anni cinquanta, ad un metodo diverso detto *metodo diretto* che proponeva agli studenti l'immersione diretta nel contesto linguistico senza nessuna particolare attività di riflessione grammaticale.

Questo modello che si ispirava alle teorie del comportamentismo considerava l'errore come testimonianza del fallimento degli interventi didattici adottati e come spia di mancanze nell'apprendimento provocate però dalle azioni didattiche adottate. Secondo il modello comportamentista, lo studente doveva apprendere per acquisire “comportamenti linguistici modello”, abitudini linguistiche corrette e di conseguenza l'errore andava corretto immediatamente come risposta inadeguata ad un comportamento corretto dato come *input*. Nel modello comportamentista, infatti, non si chiedeva allo studente di analizzare e riflettere sui propri errori ma questi venivano immediatamente corretti e non concepiti come elementi dai quali si può anche imparare. Il comportamentismo assegnava un ruolo fortemente negativo all'influenza della lingua madre che veniva vista come principale ostacolo all'apprendimento della lingua straniera. Erano soprattutto le abitudini acquisite in lingua madre ad ostacolare l'interiorizzazione di abitudini corrette in lingua straniera. I comportamentisti quindi si interrogarono su come si potessero limitare le influenze negative delle abitudini linguistiche acquisite in lingua madre e da questi interrogativi nacque un campo di ricerca che è quello dell'analisi contrastiva.

Gli studi di analisi contrastiva si sviluppano e dominano il panorama glottodidattico fino agli sessanta: in quel periodo infatti, si pensa che l'errore sia dovuto principalmente a fenomeni di interferenza. L'analisi contrastiva però si rileva ben presto limitata perché non riesce a definire né a trovare giustificazioni per molte tipologie di errori.

Alla fine degli anni cinquanta grazie al contributo di N. Chomsky cambia completamente il modo di concepire l'errore. Il comportamentismo viene abbandonato per accogliere la nuova prospettiva cognitivista e spostare il focus di analisi sul discente, sul suo modo di apprendere e sui meccanismi dell'apprendimento linguistico. Il discente ha un ruolo attivo nella costruzione del proprio apprendimento e i suoi errori sono soprattutto testimonianza del modo in cui riflette sulla lingua e formula ipotesi. L'errore da elemento da evitare diventa elemento auspicabile perché dall'errore lo studente può ripartire per rinegoziare e riqualificare le proprie ipotesi sul funzionamento della lingua. In questa nuova prospettiva l'errore non può essere causato esclusivamente da problemi di interferenza ma è il risultato di strategie che l'apprendente mette in atto per imparare e che sono universali. E' Selinker nel 1972 ad avviare un mutamento di prospettiva quando definisce *interlingua* il sistema linguistico adottato da parlanti non nativi. La prospettiva interlinguistica assegna all'errore e all'analisi degli errori un ruolo centrale e significativo.

8.1 *Interlingua e analisi degli errori*

Ci sembra doveroso dedicare uno spazio specifico alla trattazione del rapporto esistente tra concetto di interlingua e analisi degli errori soprattutto alla luce dell'importanza fondamentale nello sviluppo degli studi sull'acquisizione linguistica e le ricadute sul piano didattico.

Come vedremo in estrema sintesi, il concetto di interlingua si è sviluppato nel tempo e, in quanto fenomeno complesso, ha accolto nel tempo differenti denominazioni.

Il primo studioso che fece ricorso al termine *interlingua* fu Selinker nel 1972, in un momento in cui l'interesse dei linguisti si spostò dall'analisi dei sistemi linguistici di partenza e d'arrivo all'interno all'analisi dei fattori direttamente legati al soggetto apprendente e al suo modo di apprendere.

Il concetto di interlingua si sviluppò in particolare in ambito anticomportamentista e si è fondato sull'apporto offerto dagli studi di Chomsky, in base ai quali chi sta apprendendo una lingua non si limita all'imitazione di modelli o all'acquisizione di abitudini automatiche, ma autonomamente attraverso processi cognitivi complessi piuttosto scopre ed inferisce le regole della lingua. La costruzione della lingua target in un non nativo quindi procede attraverso costruzioni e ristrutturazioni continue che possono anche discostarsi molto dai modelli.

In tale percorso di costruzione e ristrutturazione, intervengono dei processi che universalmente si ripetono, indipendentemente dalla lingua di provenienza: questo avviene perché, secondo i sostenitori della Grammatica Universale, l'apprendente è dotato di un “dispositivo di acquisizione linguistica innato” che Chomsky ha chiamato LAD e che regola qualsiasi processo di acquisizione.

Tentando un'estrema sintesi possiamo considerare che, i vari studi che si sono succeduti negli anni hanno dimostrato:

l'esistenza delle sequenze di apprendimento naturali ed universali cioè comuni a tutti gli individui che imparano una seconda lingua, indipendentemente dall'età, dalla lingua materna e dal contesto d'apprendimento;

l'esistenza di fattori di variabilità legati a fattori personali, ovvero il tempo necessario per passare da una fase dell'interlingua all'altra.

L'interlingua, in sintesi, dunque va intesa non più solo come sistema linguistico intermedio nel processo di apprendimento della L2, come una fase che si colloca tra lo stato iniziale del processo di acquisizione e quello di una sua completa padronanza, ma piuttosto come “varietà di apprendimento della lingua seconda (...), come continuum di varietà linguistiche che si pongono nello spazio tra lingua materna dell'apprendente e seconda lingua d'arrivo, caratterizzate da: *sistematicità* (...), *instabilità* nel tempo (...), *variabilità* individuale” (Luise, 2006: 92-93). Pertanto l'interlingua, nel suo sviluppo dà vita ad un insieme di regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe.

Il docente dovrà porre attenzione alla tempistica delle fasi di acquisizione della lingua, *in primis* riconoscendo elementi diagnostici che permettono di collocare la lingua prodotta dall'apprendente in uno stadio dello sviluppo; sarà necessario, quindi, monitorare costantemente lo sviluppo dell'interlingua attraverso una procedura standardizzata che si basi su prove di valutazione pensate per elicitarne i dati diagnostici nella produzione dello studente. Proprio alla luce delle variabilità, l'atteggiamento dovrà essere di mediazione tra una raccolta ed osservazione dei dati diagnostici universalmente riconosciuti come spie dell'evoluzione interlinguistica e fattori riconducibili all'esperienza personale d'apprendimento della L2.

Tali dati diagnostici sono proprio quelle varietà o produzioni linguistiche che spesso vengono classificate come errori se letti al di fuori della prospettiva dell'analisi dell'interlingua.

Nella prospettiva 'interlinguistica' l'analisi sui campioni di interlingua dovrà essere condotta non per la rilevazione degli errori ma per l'individuazione della presenza di alcuni elementi diagnostici (ad esempio, se il docente intendesse indagare lo sviluppo e l'uso delle forme verbali dell'interlingua dei propri studenti, non dovrebbe concentrarsi su accuratezza della coniugazione o della flessione rispetto alle "persone" ma piuttosto sulla presenza delle marche temporali, sulla presenza di accordo all'interno del sintagma verbale, sulla presenza di flessione rispetto alle persone).

Secondo la linguistica gli errori possono distinguersi in:

- fonologici
- grammaticali
- lessicali
- di registro

Secondo questa prospettiva di conseguenza, gli errori morfologici e di sintassi rientrano nell'insieme degli errori grammaticali, gli errori ortografici nel novero degli errori fonologici e così via. Lo schema che segue fornisce esempi di errori classificabili secondo criteri linguistici.

ORTOGRAFIA ERRORE FONOLOGICO	MORFOLOGIA ERRORE GRAMMATICALE	SINTASSI ERRORE GRAMMATICALE	LESSICO ERRORE LESSICALE	STILE REGISTRO
<i>Stragnieri muntagna, pellone</i>	<i>leggiono, anda, prenduto</i>	<i>Provano [...] scrivere Io [...] visto ieri io dormo, io arrivato, io ho andato</i>	<i>Più migliore</i>	<i>Maestra dammi la colla</i>

A differenza di quanto proposto in linguistica, l'analisi interlinguistica si concentra sugli elementi diagnostici che possono essere spia di una determinata fase di apprendimento.

Ma quali sono le sequenze di apprendimento di una lingua nell'evolversi di una conoscenza che va da una fase “prebasica”, ad una “basica”, ad una “postbasica”? (Lo Duca, 2003: 232)

La fase comunemente definita prebasica

è caratterizzata dalla preferenza per mezzi pragmatici di comunicazione, il cosiddetto *pragmatic mode*, che sfrutta ed amplia le risorse linguistiche elementari possedute in L2 facendo ricorso a varie strategie: uso della gestualità e chiamata in causa del contesto (...); richiesta di cooperazione attiva e ricostruttiva (...); ripetizione di una o più parole dell'interlocutore come segnali di partecipazione o tentativi di memorizzazione, commutazione di codice (...). E' tipica di questa prima fase la memorizzazione di elementi lessicali, cioè di parole che vengono usate senza riguardo alla morfologia, e di formule o routine, vale a dire di sintagmi e frasi non analizzati appresi per imitazione” (Lo Duca, 2003: 232).

]

Anche Pallotti sottolinea che “le prime strutture linguistiche ad essere apprese sono parole isolate o formule non analizzate (...); è per questo che si potrebbe definire la varietà di base una lingua senza grammatica” (Pallotti, 1998: 22).

Ne deriva allora che la “lingua senza grammatica” appresa in questo primo stadio è una lingua costituita da espressioni per sollecitare l'attenzione (ad esempio, nomi propri, guarda, ecco), per regolare l'interazione (ad esempio, scusa, ciao, grazie), per fare riferimento a cose, persone, situazioni (ad esempio, questo, quello, così), per descrivere o valutare (ad esempio, mio, bello, grande,...), tutte espressioni che Pallotti (1998: 25), definisce “moduli prefabbricati di linguaggio” tanto che si parla di formulaicità della lingua.

Lo studioso (1998: 32) specifica tuttavia che “le formule non entrano nell'interlingua solo nelle prime fasi (...) ma giocano un ruolo importantissimo anche negli stadi di acquisizione successivi”.

Alla fase prebasica ne sussegue una comunemente denominata “basica” in cui “il *pragmatic mode*”, senza essere del tutto abbandonato, viene gradualmente sostituito da una modalità più grammaticale, il *syntactic mode* (Lo Duca, 2003: 232).

E' questo lo stadio in cui cominciano ad essere utilizzate alcune forme verbali, che spesso non vengono però ancora flesse; lo stile è ancora molto scarno, elementare, nella maggior parte dei casi ancora privo di congiunzioni e di preposizioni e per lo più esente da declinazioni morfologiche che designino numero o genere.

Per finire, la fase postbasica: quella fase in cui sempre più i verbi subiscono una flessione e compaiono desinenze, concordanze, articoli e preposizioni, verbi ausiliari e copule.

Anche la sintassi si fa più complessa: vengono affiancati alla paratassi i primi tentativi di proposizioni subordinate, in primo luogo causali e temporali, più tardi finali, relative, soggettive ed oggettive.

Gli studi dimostrano che, per quanto concerne la lingua italiana, nel rispetto delle linee generali sovraesposte, si reitera una sequenza specifica in merito all'acquisizione e alla confidenza relativa alle forme verbali; la sequenza è così composta:

1. acquisizione della 3^a persona singolare dell'indicativo presente, utilizzata indipendentemente dal contesto di riferimento (persona, tempo); il riferimento temporale è spesso affidato a mezzi lessicali come gli avverbi;
2. acquisizione della forma del participio passato (cui viene fatto ricorso per indicare un tempo passato, in contrapposizione al presente; solo in un momento successivo compare l'uso dell'ausiliare accanto al participio passato per generare la forma del passato prossimo);
3. acquisizione dell'imperfetto: viene utilizzato in contrasto con il participio passato per esprimere un aspetto non compiuto del verbo al passato;
4. solo tardi compaiono il futuro, il congiuntivo ed il condizionale: queste forme pongono l'accento infatti su una modalità dell'azione che troppo pertiene alle sfumature di significato.

Per quanto riguarda le sequenze di apprendimento invece relative al genere, c'è da osservare che se in un primo stadio il genere non viene minimamente preso in considerazione dagli apprendenti (e infatti non costituisce un dato diagnostico nelle prime fasi dell'apprendimento), appena superata la fase basica invece essi si pongono il problema dell'accordo tra articolo e sostantivo procedendo sostanzialmente con strategie di suono incentrate su rima ed assonanza (risulterà presto pertanto *la penna* o *il compagno*; altrettanto facilmente tuttavia si daranno errori di concordanza del tipo *la*

problema (spesso risulta estesa nell'italiano la terminazione in –a di contro a quella in –o). Solo successivamente arriverà il momento di “aggiustare” l'aggettivo con valore di attributo al sostantivo, ripetendo la stessa strategia e lo stesso tipo di fuorvianza incontrate nell'accordo tra articolo e sostantivo, per cui accanto alla *lavagna nera* sarà possibile incontrare forme come *lavagna granda*.

In seguito solamente verranno trattati allo stesso modo l'aggettivo con funzione predicativa (*la lavagna è nera*) e l'accordo tra sostantivo e participio passato (sono arrivati/sono arrivate).

Per quanto riguarda le sovraestensioni è proprio degli stadi intermedi dell'interlingua “l'uso produttivo delle regole di derivazione: *buonità* per *bontà*, *incortire* da *corto* per *accorciare*, *presidentale* per *presidenziale*”, a dimostrazione che laddove non vi è ancora correttezza, vi è tuttavia riflessione sulla lingua. (Solarino, s.d: 14)

E ancora, è presente la sovraestensione analogica dei morfemi flessivi centrali dell'italiano (specie della prima e terza coniugazione): *morono*, *l'ha preso* (per *preso*), *volie* (= *vuole*)” (Solarino, s.d: 14).

Anche nella strutturazione dei testi, la propensione per l'utilizzo della paratassi di contro alla ipotassi genera un'organizzazione testuale lineare o comunque poco complessa, in cui sono favoriti la successione cronologica degli avvenimenti, il ricorso a sintagmi nominali pieni (eventualmente introdotti da dimostrativi) e a pronomi tonici (non risultano quasi mai utilizzati anafore zero e pronomi clitici). Ad esempio: “*un uomo cammina per la strada e questo uomo vede una bambina che cade in questa strada e aiuta la bambina*”, laddove un madrelingua direbbe “*un uomo cammina per strada, vede una bambina cadere e l'aiuta*”.

Per finire, la coesione e i rimandi testuali forniti dai connettivi sono una competenza acquisita in una fase molto avanzata.

Se gli studi dimostrano che queste sono le sequenze di apprendimento della lingua e se il fattore tempo resta una delle variabili fondamentali all'interno di tale processo, è impossibile negare che – proprio in seno a tale fattore - “la prima lingua abbia un ruolo, anche abbastanza importante, nel determinare le produzioni interlinguistiche degli apprendenti” (Pallotti, 1998: 59).

Nell'ascoltare una persona in apprendimento di LS, siamo soliti percepire la permanenza degli influssi della L1 come elementi ostacolanti alla lingua d'arrivo: è evidente che della lingua materna restano chiare tracce dal punto di vista fonologico per quanto riguarda la

pronuncia; altrettanto evidenti resteranno tuttavia le tracce nell'intonazione, nel ritmo e nell'accentuazione della frase.

Vari risultano anche gli errori lessicali dovuti al transfer, così come quelli sintattici: in particolare, il modo in cui le frasi sono collegate tra loro, denunciano spesso un'origine non autoctone di chi parla.

Nonostante il transfer possa generare tutti questi tipi di imperfezione,

i dati disponibili avvalorano l'idea che la lingua materna abbia principalmente un ruolo facilitativo nel creare l'interlingua, qualora l'apprendente percepisca, mediante delle identificazioni interlinguistiche, una corrispondenza tra qualche proprietà della lingua materna e della lingua d'arrivo (Selinker, 1992: 172).

Il trasferimento in LS di forme o strutture della L1 costituirebbe allora la base per una strategia fondamentale nell'acquisizione della LS.

Uno dei problemi assai rilevanti quando si affronta il tema della interlingua è quello della valutazione degli apprendimenti linguistici.

Ma cosa vuol dire valutare l'apprendimento linguistico? Cosa si può valutare ed osservare dell'apprendimento linguistico?

Scrive Balboni (2002: 122): “l'insegnante può giungere a conoscere dei *prodotti* linguistici, delle *esecuzioni* comunicative, ma non può penetrare nella mente degli allievi e individuarne i lineamenti autentici della sua *competenza* comunicativa in lingua straniera, nonché i *processi* che sottostanno alla realizzazione delle abilità linguistiche. L'insegnante dunque non conosce dati, ma elabora ipotesi sui dati.”

In sintesi, l'analisi degli errori o meglio, nel caso dell'interlingua, l'analisi dei dati diagnostici presenti nelle produzioni interlinguistiche è estremamente importante per varie ragioni:

- perché il docente, attraverso la “raccolta degli errori” può rilevare progressi e difficoltà nell'apprendimento e monitorare lo sviluppo dell'interlingua;
- perché il docente attraverso l'analisi dei campioni raccolti può focalizzare la propria azione didattica su attività ed esercizi vicini ai bisogni linguistici dei propri studenti;

- perché lo studente può acquisire consapevolezza rispetto al proprio meccanismo di acquisizione linguistica (LAD)

9. L'individuazione degli errori

Compito fondamentale del docente è saper individuare le tipologie di errori che si possono incontrare nell'analisi delle produzioni degli apprendenti.

Ma prima di giungere all'analisi dei tipi di errore, dobbiamo porci un'ulteriore quesito: cosa può essere considerato 'errore'?

Secondo l'analisi proposta da Cattana e Nesci (1999:37):

sebbene in generale l'errore rappresenti una deviazione rispetto al normale funzionamento di una lingua, il concetto di errore assume connotazioni particolari, che dipendono in parte dalla complessità del fenomeno "lingua", in parte dalle concrete realizzazioni linguistiche, in parte dalla preparazione linguistica di chi valuta.

Per arrivare dunque a definire *errore* un'elemento di una varietà di lingua prodotta da un non nativo dobbiamo necessariamente adottare criteri diversi e prendere in considerazione più prospettive.

L'analisi delle definizioni comunemente utilizzate dagli insegnanti al fine di spiegare il concetto di errore e la tipologia di giudizi che i docenti formulano per descrivere le produzioni dei propri studenti, rimandano a criteri di riferimento molto diversi fra loro.

Sempre a partire dall'analisi dei giudizi formulati dai docenti possiamo individuare almeno quattro criteri di riferimento per la valutazione degli errori:

- il criterio della correttezza
- il criterio dell'appropriatezza
- il criterio della comprensibilità
- il criterio della soggettività

Esaminiamo in maniera più puntuale ognuno dei criteri presentati.

9.1 Il criterio della correttezza

Secondo il criterio della correttezza l'errore è una deviazione dal sistema della lingua, dalle regole del codice linguistico (Cattana, Nesci 1999:38).

Tale criterio ci rimanda alla necessità di definire la norma e di indagare il rapporto tra norma e uso. Tale rapporto risulta essere particolarmente complesso se indagato rispetto alla lingua italiana.

In Italia, infatti, i parlanti nativi non apprendono la varietà standard come lingua madre.

La norma dunque, di fatto, in Italia viene stabilita dalla comunità linguistica che riconosce come accettabile ciò che rientra nella “comune coscienza linguistica” (Cattana, Nesci 1999:39).

L'errore generalizzato dunque spesso viene percepito come norma da tutti i parlanti e spesso si tratta proprio di forme linguistiche che i docenti al contrario vivono come “deviazioni dalla norma”.

Un esempio è l'uso del futuro nell'italiano contemporaneo o ancora la coesistenza di più varianti linguistiche come nel caso di:

complementarietà/ complementarità; interdisciplinarietà/interdisciplinarietà; o ancora l'uso del congiuntivo. Secondo la significativa analisi di Cattana, Nesci (1999: 40)

l'errore è una delle cause fondamentali del processo di trasformazione di una lingua perché può riflettere tendenze innovative destinate ad affermarsi in una fase successiva della storia della lingua.

9.1.2 Il criterio dell'appropriatezza

Il criterio riferito all'appropriatezza, si basa sulla concezione della lingua non come un insieme di norme da conoscere ma come veicolo e strumento di comunicazione tra parlanti che si collocano in un determinato contesto. La lingua quindi è lo strumento che permette di comunicare e si colloca in un determinato contesto sociale e comunicativo.

Stando a questo approccio criteriale, di conseguenza, l'errore è una forma linguistica non adeguata alla situazione, un'espressione che può anche essere grammaticalmente corretta ma non è appropriata al contesto comunicativo. La competenza comunicativa è il mezzo attraverso il quale l'apprendente può prendere parte attiva all'interno di una comunità linguistica che non la sua.

9.1.3 Il criterio della comprensibilità

Se si assume come criterio di riferimento quello della comprensibilità l'errore è l'elemento che rende difficile o addirittura impossibile la comunicazione. In tale prospettiva, le produzioni dei parlanti non nativi vengono considerate errate solo quando l'interlocutore destinatario della comunicazione non comprende il messaggio che è stato formulato. Nel caso in cui i parlanti non nativi producessero lingua scorretta dal punto di vista grammaticale o lessicale, tali produzioni non verrebbero classificate come errori. Il limite legato a questo criterio di riferimento per l'analisi dell'errore risiede nel fatto che spesso il destinatario del messaggio è l'insegnante che è abituato a

prevedere o inferire le intenzioni comunicative dei propri studenti e che per queste ragioni tende ad applicare con estrema flessibilità il criterio di comprensibilità.

Questo atteggiamento dei docenti reiterato nel corso di un lungo periodo potrebbe portare gli studenti ad una fossilizzazione degli errori e all'impossibilità di raggiungere anche dopo molti anni di studio della lingua, un livello di comunicazione accettabile anche presso i parlanti nativi e in contesto naturale.

9.1.4 *Il criterio della soggettività*

Questo criterio si riferisce alla soggettività insita in ogni valutazione o analisi. Il margine di tolleranza agli errori varia da insegnante ad insegnante e soprattutto in base al rapporto che l'insegnante ha con la lingua target.

ATTIVITÀ E SPUNTI DI RIFLESSIONE

1. Provate a riflettere sul vostro modo di correggere gli errori: che tipo di criterio utilizzate?
2. Quali sono gli errori che non incontrano la vostra tolleranza o flessibilità?

LA VALUTAZIONE E L'ANALISI DELL'ERRORE

BIBLIOGRAFIA

Arter J.-Bond L., 1996, *Why is assessment changing*, in R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bachman F., 1990, "Fundamental considerations in language Testing, Oxford.

Bachman L. F., Palmer A. S., 1996, *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.

Balboni P. E., 1985, *Elementi di Glottodidattica*, Editrice La Scuola, Brescia .

Balboni P. E., 1985, *Il Language Testing: procedure operative*, in SeLM, N°4.

Balboni P. E., 1991, *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Torino, Leviana-UTET, Torino.

Balboni P., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

Balboni P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino.

Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele*, Utet, Torino.

Carroll B. G., 1980, *Testing Communicative Performance*, Pergamon Press, Oxford.

Comoglio M., 2002a, *La "valutazione autentica"*, "Orientamenti Pedagogici", 49 (1), pp. 93-112.
[www.irre.lombardia.it/portfolio/Valutazione autentica Comoglio.doc](http://www.irre.lombardia.it/portfolio/Valutazione%20autentica%20Comoglio.doc)

Comoglio M., 2002b, *Il portfolio: strumento di valutazione autentica*, "Orientamenti Pedagogici", 49 (2), pp. 199-224.

Corda Costa M. e Visalberghi A., 1996, "Misurare e valutare le competenze linguistiche" *La Nuova Italia*

Davies A., 1977, *Testing and experimental Methods*, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol. 4, Oxford University Press, Oxford.

De Luchi M., 2004, *Portfolio del docente professionista*, in SeLM, N° 4-6.

Hambleton e Sireci, 1997, "Future Directions for Norm-Referenced and Criterion-Referenced Achievement Testing", in *International Journal of Educational Research*.

Lado R., 1961, *Language Testing*, Longman, London.

Oller J. W., 1979, *Language Test at School*, Longman, London.

Porcelli G., 1992, *Educazione linguistica e Valutazione*, Petrini, Torino.

Tessaro F., 2002, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.

Vertecchi B., La Torre M., Nardi E., 1994, “Valutazione analogica e istruzione individualizzata”, La Nuova Italia.

Weir C. J., 1988, *Communicative Language Testing*, Exeter Linguistic Studies, Exeter.

Wiggins G., 1991, *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, CA: Jossey-Bass, San Francisco.

Wiggins G., 1998, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, CA, Jossey Bass, San Francisco.

Wiggins G., 1996, *What is a rubric? A dialogue on design and use*, in R. E. Blum-J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. VA, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Winograd P. - F. D. Perkins, 1996, *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, in R. E. Blum-J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

G. Pallotti e A.G. Zedda, 2003, *Le implicazioni didattiche della Teoria della processabilità*, in J. Douthwaite (a cura di) *Atti della II giornata dedicata all'insegnamento delle lingue*, Centro Linguistico di Ateneo, Cagliari.

Corder, S. P., 1967, “The significance of Learner’s Errors”, in *IRAL*, 5: 161-170.

Pallotti, G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

Pallotti, G., 2003, *Applying processability theory to languages with rich inflectional morphology*.
Manoscritto.

Selinker, L., 1972, “Interlanguage”, in *IRAL*, 10: 209-231.

Serra Borneto, C., 1998, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.