

# LA VALUTAZIONE NELL'APPRENDIMENTO COLLABORATIVO A DISTANZA: DUE ESPERIENZE

---

**Sonia Bailini**

Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore di Gesù – Sede di Brescia

E-mail: [sonia.bailini@unicatt.it](mailto:sonia.bailini@unicatt.it)

**RIASSUNTO IN ITALIANO:** La valutazione, sia nella modalità presenziale che a distanza, è da intendersi come un processo graduale di negoziazione tra studenti e tra docente e studenti con l'obiettivo di costruire, attraverso la collaborazione, criteri di valutazione condivisi. In questa prospettiva valutazione qualitativa e quantitativa si fondono sulla base di un principio di trasparenza e autocritica che mira a valutare sia contenuti che processo.

**RIASSUNTO IN INGLESE:** Assessment, both in traditional and distance learning, is to be meant as a progressive negotiation process among students and students and teachers whose goal is to build, through cooperation, shared assessment criteria. In this direction qualitative and quantitative assessment join on the basis of a transparency and self-critic principle tending to evaluate both contents and process.

**PAROLE CHIAVE** **in italiano:** apprendimento collaborativo, autovalutazione, autonomia, negoziazione, criteri di valutazione, strategie metacognitive.

**in inglese:** cooperative learning, self-evaluation, autonomy, negotiation, evaluation criteria, metacognitive strategies

## La valutazione nell'apprendimento collaborativo a distanza: due esperienze

### 1 - VERSO LA COSTRUZIONE DELLA VALUTAZIONE

Il costruttivismo intende l'apprendimento come un processo graduale di costruzione di significati (Candy 1988, Coll 1993, Benson 1997 e 2001, Williams e Burden 1999, Kiraly 2000): è una concezione cognitiva che, nel campo dell'acquisizione di una lingua straniera, considera il discente protagonista attivo sia in relazione agli obiettivi di apprendimento che al processo. Imparare significa quindi riorganizzare e ricostruire l'esperienza piuttosto che interiorizzare o scoprire una conoscenza predeterminata. Sulla scia dell'affermazione di Candy (1988, p 96) secondo cui "*knowledge cannot be taught, but must be constructed by the learner*" si potrebbe azzardare che anche la valutazione può essere "costruita" anziché presentata - e talvolta imposta - come uno schema preconfezionato.

Secondo l'approccio costruttivista gli studenti sono i maggiori responsabili del loro apprendimento: creatività, interazione, impegno nella lingua meta e negoziazione sono elementi fondamentali. In questa prospettiva l'autonomia è una capacità innata che può essere addirittura distorta o soppressa dall'istituzione scolastica.

Negli ultimi trent'anni il concetto di autonomia si è evoluto in diverse direzioni: dal radicalismo iniziale di Holec (1981, 1988) al concetto di training dello studente per "imparare a imparare" (Dickinson 1992) e dall'innatismo dell'autonomia al discorso sulle strategie metacognitive (Oxford 1990, O'Malley e Chamot 1990, Wenden e Rubin 1987). Inoltre, la diffusione delle nuove tecnologie e la conseguente creazione di centri di autoapprendimento presso molte istituzioni scolastiche e universitarie hanno contribuito ad alimentare l'idea che lavorare in autonomia significa lavorare da soli, davanti al computer, in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. E che magari, grazie alla tecnologia, gli esseri umani possono imparare le lingue da soli, senza l'aiuto di un docente. In sostanza, troppo spesso si è spostata l'attribuzione di autonomia

sulla macchina, dimenticando che è l'uomo il fornitore di carburante.

Pertanto, prima di entrare nel merito della valutazione, è fondamentale fissare una distinzione tra apprendimento autonomo e apprendimento a distanza: non è la modalità di apprendimento - presenziale o non - che fa la differenza, ma la consapevolezza della funzione e della natura della valutazione. In altre parole, si può lavorare a distanza senza essere autonomi così come si può lavorare *in praesentia* in perfetta autonomia. Nel caso specifico della valutazione, in questa linea, è dunque opportuno procedere in primo luogo ad una graduale revisione del concetto stesso di valutazione: chi valuta, che cosa, perché, quando e come. Ciò implica un cambio di atteggiamento sia da parte del docente che del discente. Il primo, da figura direttiva che gestisce in toto la valutazione, passa ad avere un ruolo propositivo mirante a sensibilizzare gli studenti sulla funzione e gli strumenti della valutazione; il secondo è chiamato ad assumere un comportamento meno passivo e più collaborativo orientato a sviluppare controllo dei processi di valutazione e spirito critico. Questo graduale decondizionamento dalla tradizionale separazione dei ruoli di docente e studente punta a smontare un'idea monodirezionale di valutazione, secondo cui chi valuta è il docente, in base a criteri più o meno arbitrari, in genere opachi per gli studenti e, nella maggior parte dei casi, non negoziati precedentemente.

Un nuovo modello di valutazione richiede, da parte del discente, una presa di coscienza circa l'utilità e la finalità della valutazione e pertanto un approccio alla stessa orientato sia al processo che al risultato: non si tratta dunque di concepire lo studio esclusivamente finalizzato al superamento di una prova, bensì di procedere nello stesso con la consapevolezza che verranno valutati sia i contenuti della materia oggetto di studio che il modo in cui sono stati appresi. In questa concezione della valutazione non è più il fine che giustifica il mezzo, bensì il mezzo che diventa una componente fondamentale per il raggiungimento del fine.

In tale ottica, al docente viene richiesto di fondere la valutazione quantitativa, relativa alle conoscenze acquisite, con la valutazione qualitativa, relativa al percorso svolto dallo studente, alle sue capacità, al suo stile di apprendimento, al suo personale punto di partenza. La relativizzazione della valutazione prevede criteri che tengano conto non solo di ciò che lo studente ha acquisito ma anche di *come* ha costruito il suo sapere. In sostanza si tratta di attribuire alla valutazione un carattere più “umano”, uscendo dagli schemi e dalla necessità indotta di una valutazione “oggettiva”: oggettivo, a nostro parere, può essere solo sinonimo di “imparziale” rispetto a una serie di criteri precedentemente negoziati e resi trasparenti.

La trasparenza è un criterio fondamentale per la valutazione e l’autovalutazione, così come il principio di autocritica. La trasparenza dei criteri di valutazione è il garante di una valutazione matura, consapevole e responsabile. Tuttavia, qualsiasi tipo di valutazione deve essere misurabile in base a parametri controllabili: come facciamo a sapere se un esercizio/un test in modalità non presenziale è stato svolto rispettando le regole prefissate? (per es.: non copiare, non farlo svolgere da un esperto della materia, usare solo le fonti di consultazione consentite, non cercare le soluzioni prima di aver completato l’attività, ecc.). Difficile a dirsi e, forse, la soluzione è proprio quella di spostare l’attenzione dello studente sul *come* ha svolto quell’esercizio, cioè stimolarlo a verbalizzare il metodo di lavoro che ha seguito facendo sì che anch’esso costituisca un materiale valutabile. In questo modo la valutazione diventa un processo “umano” in tutti i sensi, poiché non è più lasciata alla rigidità del principio “risposta corretta/risposta sbagliata” ma spinge ad indagare il percorso che ha condotto a tale risultato. E ciò può avvenire solo attraverso la riflessione e la presa di coscienza dell’utilità e della finalità della valutazione.

## **2 - LA VALUTAZIONE NEGOZIATA DI PROCESSI E CONTENUTI**

La sperimentazione condotta attraverso le due esperienze che di seguito presentiamo si poneva come obiettivi prioritari 1) stimolare gli studenti a controllare il proprio processo di acquisizione di una lingua straniera attraverso la riflessione sulla lingua, sugli stili di

apprendimento, sui propri bisogni linguistici e 2) sensibilizzarli sull’importanza del lavoro collaborativo sia presenziale che a distanza come forma di arricchimento reciproco.

La valutazione era intesa come un momento di confronto e di feedback sulle attività svolte e coinvolgeva tutti i soggetti partecipanti, docente compreso, attraverso schede di valutazione e autovalutazione sia sui contenuti che sulle modalità di svolgimento. I criteri di valutazione venivano negoziati in base al tipo di attività, all’obiettivo che si prefiggeva e all’abilità che si stava praticando. I punteggi venivano calcolati dagli studenti stessi attraverso l’autocorrezione, sia individuale che fra pari, e l’osservazione delle *performance* dei compagni: l’obiettivo era verificare in che misura erano stati rispettati i parametri prefissati e, successivamente, discutere sulle discrepanze tra aspettative e risultati. Il docente, dal canto suo, si poneva come propositore di set di criteri di valutazione - tra cui gli studenti potevano scegliere quelli secondo loro più importanti o prioritari in una determinata attività -, osservatore silenzioso e consulente esperto, anch’egli autocritico e metodico nella compilazione, alla fine di ogni sessione di lavoro, di una scheda di valutazione sulla propria funzione docente, una specie di “diario di bordo” del corso, in cui prendeva nota degli atteggiamenti e delle reazioni degli studenti.

### **2.1 – L’autovalutazione nell’apprendimento collaborativo di italiano L2 e spagnolo LS**

Il primo progetto – più orientato alla valutazione dei processi di apprendimento – ha visto protagonisti gli studenti Erasmus di madrelingua spagnola ospiti della IULM – Libera Università di Lingue e Comunicazione di Milano e gli studenti italiani del secondo anno del corso di laurea in Interpretariato e Comunicazione della stessa università che studiano lo spagnolo come seconda lingua straniera. Il reclutamento per la partecipazione al progetto è avvenuto attraverso un questionario induttivo sull’autoapprendimento somministrato a 30 spagnoli e 30 italiani con lo stesso livello di competenza comunicativa nelle rispettive lingue meta, corrispondente a un B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d’Europa, 2002). In un primo momento avevano accettato di partecipare al progetto 19

spagnoli e 8 italiani. Lo scarso interesse dimostrato dagli italiani è ascrivibile a due motivi, strettamente vincolati al contesto istituzionale:

1. il 70% delle materie del corso di laurea in Interpretariato e Comunicazione è a frequenza obbligatoria ed è strutturato in modo tale da lasciare poco margine di tempo di studio al di fuori delle lezioni accademiche;
2. l'atteggiamento di rifiuto degli italiani è legato alla percezione dello studio come attività finalizzata al superamento di un esame e non come un percorso formativo, cioè predomina un'idea di studio orientato al risultato anziché al processo.

Per contro, il maggior interesse dimostrato dagli spagnoli è legato al desiderio di sfruttare qualsiasi opportunità di apprendimento della lingua italiana nel periodo di soggiorno in Italia e giustificato dal minor impegno accademico richiesto e dalla volontà di fare nuove conoscenze.

Il gruppo su cui è stata condotta la sperimentazione si è successivamente ridotto ad 8 coppie, formate da 1 italiano + 1 spagnolo. Tale selezione ha seguito i seguenti criteri:

- *tempo*: poiché il progetto prevedeva una durata di 8 mesi con attività sia presenziali che a distanza, sono stati accettati solo gli studenti spagnoli che sarebbero rimasti in Italia per tale periodo;
- *obiettivi linguistici comuni*: un questionario sull'analisi dei bisogni linguistici ha permesso di creare coppie con obiettivi simili.

La collaborazione tra gli studenti era strutturata su due livelli:

1. *metacognitivo*: costituzione delle coppie in base ad obiettivi di apprendimento comuni nelle rispettive lingue meta; confronto degli stili di apprendimento e presa di coscienza di punti di forza e di debolezza; scelta negoziata dei materiali di studio; definizione di tempi, luoghi e durata delle sessioni di lavoro; negoziazione

dei criteri di valutazione a seconda del tipo di attività da svolgere.

I criteri di valutazione venivano elaborati a partire dalle strategie che gli studenti consideravano fondamentali nelle varie attività. Per esempio, se il macroobiettivo era "*parlare in situazioni di vita quotidiana*" e il microobiettivo correlato era "*parlare al telefono*", decidevano – con l'aiuto del docente – che peso dare alla fluenza, alla correttezza morfosintattica, alla pronuncia, al livello di formalità, all'adeguatezza al contesto, al lessico, ecc. Se invece l'obiettivo era "*migliorare la capacità di comprensione scritta*" i criteri di valutazione si basavano sulla velocità di lettura, sulla capacità di identificare le parole chiave e i nuclei di significato, di osservare il co-testo, di elaborare domande su quello che si era letto, ecc.

2. *metalinguistico*: correzione fra pari, presa di coscienza dei meccanismi morfosintattici, lessicali e pragmatici delle rispettive L1 rispetto alla L2 o LS<sup>1</sup>; attivazione del monitor sulle produzioni in LM per un maggior controllo delle interferenze linguistiche.

Dopo la costituzione iniziale, ogni coppia di studenti ha partecipato ad un incontro personalizzato con il docente, la cui finalità era aiutarli a fissare macro e microobiettivi, a calcolare il tempo che avrebbero impiegato per raggiungerli, suggerire tecniche e strategie di lavoro, spiegare l'utilità di tenere un "diario" in cui scrivere progressi e difficoltà, oltre che esprimere giudizi sia sulle proprie *performance* che su quelle del compagno.

Le sessioni di lavoro delle varie coppie potevano essere svolte sia in modalità presenziale che via e-mail o utilizzando MSN Messenger per incontri virtuali sincronici. Periodicamente venivano organizzati incontri plenari con tutto il gruppo: l'obiettivo era dare

---

<sup>1</sup> I concetti di LS (Lingua Straniera) e L2 sono strettamente vincolati al contesto di apprendimento. In questo caso specifico l'italiano è L2 per gli studenti spagnoli, poiché lo stanno imparando in Italia, mentre lo spagnolo è LS per gli studenti italiani. Per L1 si intende la lingua materna e per Lingua Meta (LM) la lingua straniera oggetto di studio.

una valutazione complessiva del processo di studio condotto da ogni coppia, verificare se i criteri fissati erano adeguati e funzionali e procedere ad eventuali aggiustamenti.

La riflessione sulla lingua mirava alla sensibilizzazione sugli errori commessi con maggior frequenza dagli apprendenti italiani di spagnolo e dagli apprendenti spagnoli di italiano. Questo tipo di attività si è rivelata particolarmente efficace per la presa di coscienza dell'errore derivante dall'osservazione del compagno madrelingua, il quale era obbligato a riflettere sui meccanismi della propria L1 partendo dagli errori commessi dal compagno non madrelingua. Tale processo di osservazione ha avuto due interessanti risvolti:

- aumentare il controllo degli studenti sulle proprie produzioni nella lingua meta;
- aumentare il grado di tolleranza verso l'errore, vale a dire ridurre la rigidità di valutazione dell'errore altrui e, indirettamente, del proprio e indagarne le cause, cioè risalire al processo che l'ha indotto, proponendo strategie concrete per evitarlo o risolverlo.

## **2.2 – La collaborazione nella valutazione come processo costruttivo in spagnolo LS**

L'esperienza genovese – più orientata alla valutazione dei contenuti dell'apprendimento – si inseriva nella programmazione didattica del primo anno del corso di laurea per Traduttori e Interpreti della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Genova, negli anni accademici 2001/2002 e 2002/2003. Si trattava di moduli non presenziali per l'apprendimento della lingua spagnola, la cui funzione era completare e approfondire i temi affrontati nelle lezioni frontali (80 ore presenziali + 20 a distanza + 30 ore di modulo teorico presenziale). Tali lezioni non erano pensate come "caratterizzanti" per la formazione di traduttori e interpreti e miravano fondamentalmente al consolidamento della competenza grammaticale e allo sviluppo della competenza socioculturale.

Inoltre, le lezioni a distanza erano intese anche come un modo di imparare a gestire coerentemente una certa quantità di informazioni. Un ulteriore obiettivo, non trascurabile ai fini della valutazione, era destrutturare l'idea erronea degli studenti

secondo cui i moduli non presenziali incidono in modo marginale sulla determinazione del voto finale: in altre parole si trattava di attribuire una percentuale di punteggio direttamente proporzionale sia al numero di ore non presenziali rispetto a quelle frontali sia in termini di tempo stimato per lo svolgimento di tali moduli e di renderla trasparente. Infatti, la domanda più ricorrente che veniva fatta dagli studenti era "Ma quanto valgono le ore non presenziali?"

Con il fine di sensibilizzarli sull'importanza del processo è stata dedicata una lezione presenziale a negoziare e definire i criteri che si sarebbero applicati per valutare le 20 ore non presenziali di lingua spagnola. Hanno partecipato a tale lavoro circa 30 studenti<sup>2</sup>: divisi in gruppi di 5/6 persone hanno elaborato liste di possibili criteri con i quali avrebbero voluto che fossero valutati i loro lavori a distanza. Tra i criteri segnalati dagli studenti troviamo: la necessità di una correzione personalizzata, l'attenzione alla creatività e alla forma in cui sarebbero state elaborate le lezioni non presenziali, la specificazione del valore/peso di ogni singolo esercizio, la capacità di documentarsi. La discussione plenaria ha evidenziato – su suggerimento del docente – anche la necessità di far rientrare nei criteri di valutazione il rispetto delle scadenze, la rispondenza alla modalità di svolgimento, l'uso adeguato del supporto informatico (tastiera spagnola, impaginazione, leggibilità, correttore ortografico, ecc.). Inoltre, è stata introdotta anche l'autocorrezione sia individuale che fra pari e la conseguente autovalutazione, i cui risultati dovevano essere comunicati al docente insieme al lavoro corretto.

Ne consegue che la valutazione delle lezioni non presenziali non si basasse più solo sui contenuti prettamente linguistici ma anche su fattori extralinguistici come:

- *rispondenza alla consegna* sia in termini di uso adeguato dei supporti informatici sia per la consultazione delle fonti e la manipolazione dei testi richieste. Una produzione ben scritta dal punto di vista morfosintattico, ma

---

<sup>2</sup> Il corso di laurea per Traduttori e Interpreti dell'Università di Genova è a numero programmato e per lo spagnolo il numero massimo di studenti per corso è 40.

senza gli accenti o la giusta collocazione di segni interrogativi o esclamativi avrebbe perso una parte del suo valore con i conseguenti effetti sulla valutazione<sup>3</sup>, così come se un testo reperito su una pagina Internet segnalata veniva semplicemente copiato dalla pagina web alla lezione non presenziale senza la manipolazione testuale richiesta.

- *rispetto dei tempi* di esecuzione e di consegna: il tempo è un fattore importante per il traduttore e l'interprete professionista ed è fondamentale che gli studenti si abituino sin dai primi momenti a tenerne conto. Per questo motivo veniva sempre specificato il tempo stimato sia per la realizzazione dell'intero modulo non presenziale che per ogni singolo esercizio. Il docente fissava il tempo che gli studenti avrebbero dovuto impiegare per svolgere una determinata attività calcolando sia il loro livello di dominio linguistico che informatico. Questi ultimi, dal canto loro, erano invitati a controllare, alla fine di ogni attività, se e in che misura avevano rispettato i tempi. Questo tipo di esercizio mirava a far comprendere la maggior valenza, in termini professionali e, se vogliamo, anche economici, di un lavoro svolto "mediamente" bene in un tempo "ragionevole" rispetto ad un lavoro che aspira ad essere perfetto ma è stato svolto con troppo dispendio di tempo: la regola è sempre quella di un rapporto equo tra costo e beneficio.

Poiché il calendario e i tempi di consegna delle lezioni non presenziali erano stati concordati con gli studenti all'inizio del corso, si era stipulato una specie di "contratto" che entrambe le parti si erano impegnate a rispettare.

Il docente caricava nell'aula virtuale le lezioni da svolgere nelle date concordate; le lezioni

dovevano essere rispettate al docente via posta elettronica entro la data di scadenza: il giorno dopo quella data, infatti, venivano tolte dall'aula virtuale e al loro posto veniva inserita, protetta da una password, la versione della stessa lezione con le soluzioni degli esercizi a risposta chiusa, in modo che gli studenti potessero scaricarla e procedere all'autocorrezione.

Il docente correggeva solo gli esercizi a risposta aperta o le produzioni scritte e li rispediva ai singoli studenti via posta elettronica due settimane dopo con un commento personalizzato sul lavoro e alcune indicazioni su strategie che lo studente avrebbe dovuto/potuto utilizzare per evitare certi errori, o suggerimenti su temi e contenuti da ripassare e relativa indicazione degli eventuali manuali da consultare.

Il docente, inoltre, preparava e aggiornava una scheda in cui segnava quali studenti avevano inviato le lezioni non presenziali rispettando la scadenza e spediva loro un messaggio via posta elettronica in cui comunicava la password che potevano utilizzare per accedere alla versione con le soluzioni al fine di procedere all'autocorrezione. Tale scheda era consultabile nell'aula virtuale e alimentava la competitività nel rispetto dei tempi.

Gli studenti si sono impegnati a rispettare le scadenze e sapevano sin dall'inizio che il ritardo avrebbe inciso non solo sulla valutazione del loro lavoro ma si sarebbe ripercosso anche sul tempo entro il quale il docente lo avrebbe restituito corretto: infatti la correzione delle lezioni spedite in ritardo sarebbe passata in coda alle altre e sarebbero state quindi riconsegnate corrette in tempi più lunghi. Il rapporto personalizzato che l'insegnamento a distanza instaura tra docente e studente fa sì che si crei un meccanismo per cui lo studente è curioso di sapere cosa pensa il docente del suo lavoro e quindi funziona come fattore stimolante del rispetto dei tempi.

La valutazione finale delle lezioni non presenziali era dunque il risultato dello sforzo congiunto del docente e dello studente sulla base del confronto tra rispetto dei criteri negoziati e attività svolte.

Questo tipo di lavoro è abbastanza gravoso ed impegnativo ma è estremamente utile e gratificante sia per il docente che per lo studente perché:

---

<sup>3</sup> La precisione negli aspetti grafici è particolarmente importante per futuri traduttori, poiché incide direttamente sulla valutazione della qualità della traduzione da parte del committente.

- favorisce un contatto umano e personalizzato;
- permette interventi mirati sulla persona e ne evidenzia potenzialità e limiti;
- implica critiche e giudizi di valore costruttivi di un sapere consapevole;
- abbassa la barriera emotiva determinata dalla posizione gerarchica docente-studente e permette uno scambio interpersonale più focalizzato sui contenuti che sulla forma;
- permette di raggiungere gli obiettivi concentrando l'attenzione sia sul risultato che sul processo attivato per ottenerlo.

### 3 - CONCLUSIONI

Le due esperienze presentate sono diverse dal punto di vista dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento ma simili per l'attenzione al processo di acquisizione di una lingua straniera, che si ripercuote inevitabilmente sulla valutazione.

Il progetto IULM era extracurricolare mentre quello dell'Università di Genova rientrava nel curriculum di uno specifico corso di laurea. Per il primo il lavoro a distanza era un'opzione, per il secondo un obbligo. In entrambi i casi l'istituzione universitaria metteva a disposizione spazi e strumenti per l'attività formativa non presenziale. Se negli ultimi anni la formazione a distanza è entrata a pieno titolo nei piani di studio di alcuni corsi di laurea, riteniamo che i tempi siano maturi affinché, qualora un corso di laurea preveda lezioni a distanza, vengano definiti formalmente dei criteri che integrino la valutazione qualitativa e quella quantitativa e che siano il risultato di una negoziazione tra docenti e rappresentanti degli studenti in una cornice di trasparenza reciproca.

La valutazione non dovrebbe più essere intesa solo come "certificazione" di un risultato ottenuto ma come "riconoscimento" di una conoscenza costruita in modo collaborativo sulla base di un confronto che parta dall'evidenza, cioè dal materiale prodotto dallo studente e valutato sia dal docente che dallo studente stesso e la cui valutazione finale scaturisca dalla negoziazione del risultato delle rispettive valutazioni. La valutazione così intesa si inserirebbe a pieno titolo nel quadro più ampio della legislazione europea che, nel Portfolio Europeo delle Lingue, prevede la

creazione di un "dossier"<sup>4</sup> come strumento di valutazione e di autovalutazione che può essere inserito in tutti gli ambiti formativi.

Il computer ha un ruolo importante come mezzo di trasmissione di informazioni e di collaborazione tra studenti e tra studenti e docente, grazie anche al supporto istituzionale, che si pone come autorevole piattaforma di scambio. E' fuori di dubbio che il mezzo informatico da un lato contribuisce ad abbassare le barriere affettive e a destabilizzare l'immagine autoritaria della figura del docente e dall'altro può essere uno strumento utile per valutare il processo grazie a software specifici che misurano il livello di collaborazione tra gli studenti tenendo traccia degli accessi compiuti. E' altrettanto certo che il supporto informatico velocizza lo scambio di informazioni e offre la possibilità di accedere e condividere le stesse in modalità sincrona e asincrona.

Tuttavia, a nostro avviso, la percentuale di lavoro in modalità non presenziale - presente in entrambi i casi presentati - incide solo relativamente sulla questione della valutazione. Riteniamo, infatti, che il primo passo da fare sia modificare la percezione del concetto stesso di valutazione. La tecnologia può essere un aiuto di indiscussa validità ma non garantisce la flessibilità e la relativizzazione della valutazione: il lato umano, personale, emotivo, esperienziale di una performance non possono essere lasciati ad una macchina per quanto precisa ed efficiente essa sia. La sua intelligenza artificiale non accetta alcune "variabili umane", sicuramente meno esatte ma determinanti per la costruzione della conoscenza. In fondo, se l'uomo per definizione non è perfetto, non può aspirare ad essere valutato secondo i canoni della perfezione tecnologica, ma secondo parametri che tengano conto del suo personale percorso formativo. Le macchine possono essere tutte uguali, gli uomini no. Almeno per ora.

---

<sup>4</sup> Il Portfolio è costituito da tre parti: 1. il passaporto linguistico; 2. la biografia linguistica, 3. il dossier, che permetterà allo studente di selezionare materiali per documentare e illustrare le sue esperienze e i progressi raccolti nel passaporto o nella biografia.

## BIBLIOGRAFIA

- Baxter, A. (1997), *Evaluating your students*, Richmond Publishing.
- Benson, Phil, (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* Longman, London.
- Benson, Phil; Voller, Peter (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, London.
- Bosch, Mireia (1996), *Autonomía y aprenentatge de llengües*, Graó, Barcelona.
- Candy, P.C. (1988), "On the attainment of subject-matter autonomy" in Boud, D. (ed.) *Developing Student Autonomy in Learning*, Kogan Page, London, p.59-76.
- Cassany, Daniel; Martín Peris, Ernesto (1999); *Fer aprenents autònoms*, Barcelona, Graó
- Coll, C. et al., (1993), *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford, Firenze.
- Dickinson, Leslie, (1992), *Learner training for language learning*, Authentik, Trinity College, Dublin.
- Esteve, Olga; Arumí, Marta (2004), *La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación*, p.1-35, Barcelona. Seminario di Formazione Docenti.
- Fernández Loya, Carmelo (2002), "Observación y auto-observación de clases" in *Revista del Instituto Cervantes*, n. 2, Marzo, p.119-128.
- Guerrero, Luis A.; Alarcón, Rosa; Franco, Flavia; Hibernico, Verónica; Collazos, César (1999), "Una propuesta para la evaluación de procesos de colaboración en ambientes de aprendizaje colaborativo" in <http://www.tise.cl/>
- Guitert i Catasús, Montse; Giménez i Prado, Ferrán (1999), "Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el caso de la "Universitat Oberta de Catalunya" in [http://www.ahciet-](http://www.ahciet-fforma.com/recursos/default.asp?idm=10038&id=10150&ids=20573)
- fforma.com/recursos/default.asp?idm=10038&id=10150&ids=20573
- Henner-Stanchina, C.; Holec, Henri (1985) "Evaluation in an autonomous learning scheme" in Riley, Philip (ed.) (1985), *Discourse and learning*, Longman, Harlow, p. 255-263
- Holec, H., (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Holec. H., (1988), *Autonomy and Self-directed learning: present fields of application*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Holec, Henri; Little David; Richterich, René (1996), *Strategies in language learning and use: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Kiraly, Don (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- Nunan, David (ed.) (1992): *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U., (1990), *Learning strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, New York.
- Oxford, Rebecca L., (1990), *Language learning strategies. What every teacher should know*, New York, Newbury House
- Palencia del Burgo, Ramón, "La evaluación como diagnóstico y control" in *Didáctica de las segundas lenguas*, Santillana, Madrid, 1990, p. 220-244.
- Ribas i Seix, Teresa (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Grao, Barcelona.
- Richards Jack c.; Lockhart, Charles (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.
- Trenchs Parera, Mireia (ed.) (2001), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Milenio, Lérida.
- Victori, Mia; Lockhart, Walter (1995), "Enhancing metacognition in self-directed language learning" in *System - An International*

*Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, vol. 23, n. 2, p. 223-234.

Wenden, Anita; Rubin, Joan (1987); *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

Williams e Burden, (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge University Press, Madrid.

Zabala, A. (2000), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Graó, Barcelona.