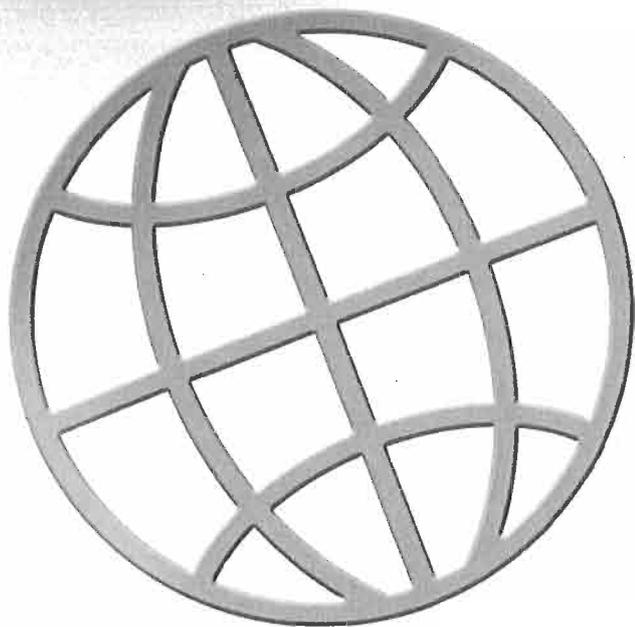


1-3 Anno XLIX 2011



# Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS



Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. DL 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n.46), art. 1, com. 1, CB Ancona - Scuole e Lingue Moderne n. 1-3/2011, Febbraio 2011



**EDITORIALE** Gianfranco Porcelli

**RIFLESSIONI METODOLOGICHE** Michele Daloiso - Bruna Ghiotti -  
Antonella Lorenzetti - Alberta Novello

**SCUOLA, LINGUE, SOCIETÀ** Lorenza Gastaldo

**INSERTO - DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Fredo

**LE BUONE PRATICHE** Cristina Oddone - Cristina Ongaro - Rossanna Pavan - Melania Spinello -  
Sandra Paoli - Anna Maria Crimi - Tindara Martina DePasquale - Barbara Gramegna

**VITA DELL'ANILS** Gianfranco Porcelli - Clara Vella

# Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS  
Associazione Nazionale  
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile

Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D. L.  
353/2003

(conv. In L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona

Anno XLIX 1-3 2011

Proprietario ed editore  
ANILS

Direzione

Gianfranco Porcelli

Direttore responsabile

Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano

gp.anils@yahoo.it

Abitazione: tel. 02 48951916 - fax 02 700534400

Milvia Corso

Direttore editoriale

Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste

milvia.corso@scfor.units.it

Paolo E. Balboni

Direttore scientifico e didattico

Gli articoli e le proposte di collaborazione a  
SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: Shutterstock.

In copertina: David di Michelangelo, dettaglio.

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno  
concesso i diritti di riproduzione e si scusa per  
eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato scientifico internazionale

Lennart Björk, Svezia

Serge Borg, Francia

Martine Defontaine, Francia

Véronique Deschamps, Francia

Jean Yves Petitgirard, Francia

Eynar Leupold, Germania

Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo

Soci dell'ANILS:

comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.

Per i non Soci:

Italia Euro 25,00

Estero Euro 40,00

Sostenitore Euro 50,00

Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50

C.C.P. n. 10441863 intestato a:

ANILS, Associazione Nazionale

Insegnanti Lingue Straniere

Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste

Le richieste di cambio di indirizzo vanno  
accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale

ELI srl C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)

Art Director: Marco Mercatali

Redazione: Gigliola Capodaglio

Prestampa: graficaGEL - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di febbraio 2011  
presso Tecnostampa

Autorizzazione del Tribunale di Modena del  
3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

- 2 Editoriale  
Il pre-CLIL  
di Gianfranco Porcelli
- 4 Riflessioni metodologiche  
Un commento glottodidattico alla Legge 170/2010  
di Michele Daloiso
- 9 Dislessia e lingue straniere: una sfida possibile?  
di Bruna Ghiotti
- 12 Verso una professionalità docente a 'orientamento ecologico'  
di Antonella Lorenzetti
- 16 Valutare le lingue straniere in ambito formativo  
di Alberta Novello
- 22 Scuola, lingue, società  
La scuola che sarà  
di Lorenza Gastaldo
- Inserto  
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 17  
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
- 38 Le buone pratiche  
CLIL blogging  
di Cristina Oddone
- 43 The Coraline Project  
di Cristina Ongaro
- 46 Travel broadens the mind  
di Rossanna Pavan
- 48 LIM e creatività nella classe di lingua  
di Melania Spinello
- 51 Sveglia ragazzi!  
di Sandra Paoli
- 54 Le canzoni nelle lingue straniere  
di Anna Maria Crimi
- 56 *Vitamines* : mode d'emploi  
di Tindara Martina DePasquale.
- 58 Una comunità che apprende  
di Barbara Gramegna
- 62 Vita dell'ANILS  
Valutare le scuole e gli insegnanti  
di Gianfranco Porcelli
- 64 Un Seminario di Formazione a Firenze  
di Clara Vella

## Valutare le lingue straniere in ambito formativo

### Le abilità orali come esempio

Alberta Novello

Università di Venezia "Cà Foscari"

#### 1. VALUTARE UNA LINGUA STRANIERA IN CLASSE

Affrontare in maniera globale e competente le lingue straniere a scuola è un principio ormai palese nell'educazione degli studenti; spesso, però, il progetto formativo lascia poco spazio al momento della valutazione, trascurando così una componente fondamentale del processo di insegnamento.

Non considerare una valutazione adeguatamente pianificata porta a un duplice effetto negativo: da una parte si perdono informazioni importanti derivanti dal *feedback* ottenuto con le verifiche, dall'altra si privano gli studenti di una *routine* che li porterebbe ad acquisire familiarità con la valutazione e consapevolezza dei propri progressi.

Gestire in maniera efficace e costante la valutazione permette, difatti, di appropriarsi di un potente mezzo di comunicazione, considerando che i risultati ottenuti da misurazioni, osservazioni e verifiche rivelano informazioni sull'andamento del processo d'acquisizione degli studenti, le quali, se non indagate, andrebbero

molto probabilmente smarrite. Attuare una valutazione sporadica e non pianificata rischia, perciò, di far perdere all'insegnante la possibilità di ottenere un ritorno di dati sul procedere del percorso sia di insegnamento che di apprendimento e di perseguire così una didattica non completamente efficace.

Non rendere, inoltre, abitudinario il momento valutativo porta i discenti a vivere i momenti di prova in uno stato ansiogeno che si rivela sfavorevole alla buona riuscita delle prestazioni e che diventa finalizzato unicamente all'ottenimento di un punteggio e non ad usufruire di un'occasione per dimostrare le proprie capacità ed indagare i progressi ottenuti.

valutare è  
consapevolezza sia per  
il docente che per  
il discente

Nel caso delle lingue straniere il ruolo fondamentale della valutazione è dato anche dal fatto che perdere rilevazioni sull'andamento dell'acquisizione della competenza linguistico-comunicativa rischia di creare dei *gap* nei discenti difficili da recuperare.

Valutare è, quindi, consapevolezza sia per il docente che per il discente.

È chiaro che in ambito pedagogico il tipo di valutazione a cui facciamo riferimento è quella di tipo formativo, in cui i momenti dedicati alle verifiche e osservazioni sono costanti e permettono di mettere a confronto una serie di dati che forniscono un quadro completo dell'andamento del processo di apprendimento degli studenti.

I risultati ottenuti in questo modo dovrebbero perciò influenzare sia l'insegnamento che l'apprendimento grazie al ritorno di indicazioni tanto agli insegnanti quanto agli studenti (Gipps, 1994).

La valutazione formativa è pertanto strettamente legata all'attività didattica in quanto accompagna il procedere del percorso educativo, verificando con continuità il conseguimento degli obiettivi; di riflesso la proposta didattica viene adattata a seconda dei dati forniti da questo tipo di valutazione. Come affermano Vertecchi, La Torre e Nardi (1994) ciò è possibile in quanto la valutazione in itinere si caratterizza per la sua forte analiticità: occorre accertare che ciascun obiettivo venga conseguito, senza consentire che si determinino deficit che cumulandosi conducano all'insuccesso.

Naturalmente in ambito scolastico sono necessari anche altri tipi di valutazione, l'importante è che essi coesistano per giungere a risultati

coerenti ottenuti dall'interpretazione di tutto un percorso valutativo. Come riassumono Teasdale e Leung (2000) permangono tre principali motivi che spingono alla valutazione nell'ambito educativo:

- la valutazione *formativa*, che permette di riconoscere i progressi dello studente e di pianificare attività successive appropriate;
- la valutazione *diagnostica*, attraverso la quale vengono identificate le difficoltà dell'allievo in modo che gli possa essere fornito il relativo supporto;
- la valutazione *sommativa*, per la registrazione delle competenze raggiunte alla fine del percorso.

## 2. LE DEFINIZIONI DELLA VALUTAZIONE

Si evince come la valutazione in ambito pedagogico sia un processo globale, composto da più fasi e momenti, rispetto ai quali l'insegnante deve mostrarsi esperto.

Il docente deve essere, inoltre, consapevole del fatto che con studenti inseriti in un percorso formativo la valutazione assume un significato più ampio, riprendendo Porcelli (1992): la "valutazione è l'interpretazione degli esiti delle verifiche alla luce della storia personale dell'allievo, delle sue condizioni socioeconomiche, sanitarie, eccetera".

Valutare significa, quindi, interpretare i dati raccolti attribuendogli un valore; significa saper cogliere gli elementi significativi tra le informazioni ottenute assegnandogli un valore qualitativo o quantitativo.

Naturalmente questa fase è preceduta da quella di verifica, la quale comprende la comparazione dei dati con i criteri prefissati; nella fase di verifica si confrontano, quindi, le informazioni ottenute con gli obiettivi previsti o con altri aspetti del progetto didattico.

Ciò fa intendere come, in un contesto formativo, il concetto di verifica si estenda ad una situazione piuttosto vasta in quanto rapportato a tutto il processo didattico, il quale comprende

il percorso sviluppato dall'allievo e quello attivato dall'insegnante. Secondo Tessaro (2002), infatti, la verifica conferma o meno:

- la validità delle ipotesi su cui si basa il progetto didattico;
- l'esattezza e l'eshaustività dei dati ottenuti dall'accertamento;
- la corrispondenza tra processi reali e fasi di una procedura;
- l'esistenza delle condizioni necessarie per avviare, continuare o modificare il processo formativo.

la globalità della valutazione a cui facciamo riferimento comprende sia il processo sia l'elemento osservabile

La raccolta vera e propria dei dati attraverso prove o situazioni d'apprendimento valutabili rientra nella fase di misurazione o accertamento, in cui si possono misurare o descrivere le *performance*. Corda Costa e Visalberghi (1996) definiscono la misurazione come il processo di legare concetti astratti ad indicatori empirici.

Il docente di lingue deve essere a conoscenza della distinzione delle suddette fasi, in modo da saper costruire il momento valutativo adatto, senza dimenticare di proporre una valutazione comprensiva anche delle sue caratteristiche fondamentali, vale a dire: valida, cioè in grado di misurare ciò che si intende misurare, e affidabile, ossia costante nella modalità di correzione.

## 3. VALUTARE LA COMPETENZA LINGUISTICO-COMUNICATIVA

La globalità della valutazione a cui facciamo riferimento comprende sia il processo sia l'elemento osservabile, ovvero la competenza linguistico-comunicativa.

Per arrivare ad una sua definizione è fondamentale ricordare che dagli anni '60 i maggiori esperti del settore (Lado

e Carrol, 1961; Hymes, 1972; Halliday, 1976, Van Dijk, 1977; Canale e Swain, 1980) hanno delineato diversi modelli di competenza (per un excursus si veda Novello A., 2009).

Il modello a cui facciamo attualmente riferimento e che rispecchia la ricerca perseguita fino alla sua pubblicazione (si veda Bachman, 1990 e Bachman e Palmer, 1996), è quello del Quadro comune europeo di riferimento del Consiglio d'Europa che descrive la competenza linguistico-comunicativa come un insieme delle componenti: linguistica, sociolinguistica, pragmatica. Ciascuna di queste componenti, poi, include conoscenze e abilità specifiche:

- la competenza linguistica include: lessico, fonologia, sintassi;
- la competenza sociolinguistica riguarda i fattori socioculturali dell'uso della lingua;
- la competenza pragmatica si riferisce all'uso appropriato delle funzioni e degli atti linguistici all'interno dello scambio comunicativo.

Ognuna di queste competenze e abilità concorre a realizzare le attività linguistiche di ricezione, produzione, interazione e mediazione.

Considerando che il Quadro specifica, inoltre, come queste attività linguistiche siano contestualizzate in più settori (domini), che costituiscono la situazione in cui avviene la comunicazione, possiamo definire la competenza comunicativa come un insieme di abilità orientate all'agire con la lingua all'interno di uno scambio sociale.

## 4. VALUTARE LE ABILITÀ ORALI: METODOLOGIE E CRITERI

Prendiamo ora in considerazione le abilità orali come esempio concreto di quanto esposto fino a questo punto. La scelta di trattare questa tipologia di abilità è dovuta al poco spazio ad essa riservato in ambito scolastico e alla sua

valutazione spesso lasciata all'improvvisazione. Ciò risulta contraddittorio se si pensa all'incidenza del parlato in una lingua e, per quanto riguarda l'aspetto valutativo, alla sua caratteristica di soggettività che richiede necessariamente l'utilizzo di criteri guida.

Stabilire metodologie e criteri si rivela, dunque, fondamentale ai fini di un insegnamento globale della competenza linguistico-comunicativa; è rilevante, innanzitutto, riservare un adeguato spazio alle abilità orali nella didattica di classe e nel momento in cui si pianifica un evento valutativo è necessario tenere a mente che la metodologia e/o la prova selezionate devono essere familiari allo studente onde evitare che il risultato sia inficiato da fattori quali l'ansia o la difficoltà derivanti dalla non conoscenza della tecnica di misurazione.

Una modalità senza dubbio efficace al fine di cogliere aspetti peculiari dello sviluppo delle abilità orali nel discente è, ad esempio, quella dell'osservazione. Osservare a fine valutativo lo studente di una lingua straniera, mentre impegnato in attività fornite come input, permette all'insegnante di soffermarsi su aspetti fondamentali del parlato; ancora di più se le attività impostate si rivelano il più possibile autentiche, in modo da simulare una situazione simile alla vita reale (il Cooperative Learning può essere, ad esempio, un buon metodo per coinvolgere lo studente in compiti comunicativi osservabili); le prove saranno perciò di tipo performativo, essendo che *"the best way to test people's speaking ability is to get them to speak"* (Young & He, 1998). Ad ogni modo, sia che proponiamo momenti di osservazione o di

valutazione formale (colloquio, *role play, role making, role taking*, completamento di battute, interviste, ecc.) è basilare l'utilizzo di strumenti che permettano all'insegnante di focalizzare l'attenzione su determinati aspetti linguistico-comunicativi. Sottolineiamo ancora una volta che una valutazione lasciata al caso o alla soggettività del momento non rappresenta un giudizio rispecchiante la reale capacità dello studente e che nel percorso di acquisizione linguistica, affinché questo conduca lo studente a padroneggiare la lingua, è fondamentale seguire costantemente lo sviluppo dei suoi progressi per non rischiare di perdere delle informazioni che possono supportare il docente nell'indirizzare in maniera proficua l'insegnamento; se tali informazioni non fossero veritiere a causa di una valutazione incompleta, verrebbe infatti a mancare la proposta di attività mirate a migliorare effettivamente le abilità prese in esame.

una valutazione lasciata al caso non rispecchia la reale capacità dello studente

Ecco che la creazione di griglie, tabelle, liste di controllo, ecc., con descrittori e criteri adeguati diventa imprescindibile nella valutazione delle abilità orali.

Affinché la scelta o la creazione degli strumenti da utilizzare nella valutazione sia efficace è fondamentale prendere in considerazione per prima cosa il *feedback* che si mira ad ottenere. Il percorso può sembrare a ritroso, ma pensare alla tipologia di *feedback* permette di scegliere adeguatamente gli strumenti da utilizzare.

Considerando l'aspetto pedagogico della valutazione che stiamo trattando, il *feedback* a cui facciamo riferimento è di tipo qualitativo, vale a dire in grado di fornire delle informazioni

sulle abilità misurate oltre che un semplice numero o giudizio. Assieme al *feedback* è necessario, poi, stabilire il contenuto della valutazione che, nel nostro caso, sarà legato alla programmazione effettivamente svolta in classe.

Il passo successivo sarà quello di individuare la tipologia di prova più adatta a testare il contenuto scelto, ricordando l'importanza della familiarità della prova accennata precedentemente.

A questo punto l'insegnante dovrà selezionare lo strumento di valutazione ed i criteri.

Relativamente alla scelta della prova è bene tenere a mente che in ambito scolastico la lingua viene trattata per lo più per la sua funzione sociale e sono quindi da privilegiare i compiti che prevedono abilità che vengono utilizzate in questo contesto, vale a dire le funzioni transazionali (comunicare un contenuto, chiedere per, informare per) e le funzioni interazionali (comunicare per stabilire delle relazioni).

Se si decide di utilizzare anche il monologo è importante dosare bene i tempi e pensare alla percentuale del suo utilizzo nel mondo reale; tralasciando il monologo specialistico, non sono molti i momenti dedicati a questa tipologia di parlato nella quotidianità e comunque non hanno tempi molto lunghi in quanto un madrelingua ha spesso bisogno di un *feedback* durante la conversazione (per l'inglese, ad esempio, è stato dimostrato che un parlante nativo non supera i due minuti, in media, senza avere bisogno di un *feedback*; questo dato è interessante per essere consapevoli delle richieste avanzate agli studenti).

Sempre per quanto riguarda la prova, è bene anche tenere presente la relazione tra *input* fornito e risposta ottenuta: la seconda dipenderà molto, infatti, dal primo; se l'*input* è costituito da un'immagine, ad esempio, sarà fornito solo il contesto, se invece è inclusa una parte scritta,

verrà fornita anche la lingua. Analizzare le caratteristiche del compito richiesto è sempre consigliato per capire se sia adatto alla valutazione che desideriamo attuare, prevedendo le abilità (non solo linguistiche) necessarie per svolgerlo (strumenti guida per imparare ad analizzare un task sono, ad esempio, il Quadro comune europeo di riferimento e le *Individual component checklist* dell'ALTE, i quali forniscono i punti da prendere in considerazione per scomporre il task in tutte le sue parti).

Ritornando all'abilità testata è evidente come risultati necessario essere consapevoli di che cosa significhi "parlato". Riprendendo la definizione di competenza linguistico-comunicativa e

pensando alle componenti che entrano in gioco nell'abilità, possiamo considerare il parlato costituito da: competenza lessicale, controllo fonologico, competenza grammaticale, competenza testuale, competenza pragmatica, competenza socioculturale e competenze strategiche.

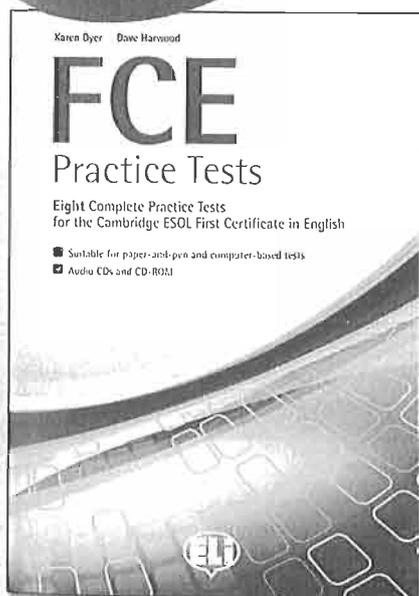
Sarà l'insegnante, a seconda del contesto, a decidere quali di queste competenze prendere in considerazione di volta in volta e quale peso attribuirgli nella valutazione. I criteri saranno perciò dettati dalle esigenze del percorso svolto in classe, così come la scelta delle griglie da utilizzare.

Il Quadro comune europeo di riferimento fornisce importanti indicazioni sugli strumenti da

impiegare e invita l'insegnante a riflettere sul tipo di griglia (olistica o analitica), sulla tipologia di criteri (che consiglia: brevi, chiari, positivi, indipendenti) e sull'assegnazione del punteggio o giudizio da utilizzare. Non può esistere, di conseguenza, uno strumento di valutazione adatto a tutti i contesti, ma il docente può prendere spunto da materiali già esistenti per crearne di adeguati alle proprie esigenze.

A questo fine sono di seguito proposte due griglie di valutazione delle abilità orali; lo scopo è, quindi, quello di chiarire come il parlato, così come le altre abilità, necessiti di strumenti specifici e non debba essere lasciato alla casualità del momento.

Novità 2011



## FCE Practice Tests

Tests per la preparazione della certificazione Cambridge ESOL FCE, in versione cartacea e computer-based (CB) per studenti della Scuola secondaria di II grado, Università, PLS.

### Componenti:

- 8 tests completi su carta e 2 tests completi su CD-ROM
- 2 CD Audio con le registrazioni dei Listening Papers
- Answer key e Recording scripts scaricabili su [www.elionline.com](http://www.elionline.com)



# riflessioni metodologiche

## Esempio 1

La seguente griglia è stata creata per un gruppo di studenti LS di livello A2 e sperimentata nella scuola secondaria di secondo grado.

<b>Efficacia comunicativa</b> (rilevanza nella valutazione: 40%)	5	Gestisce la comunicazione in maniera efficace, utilizzando le funzioni adeguate e ricorrendo in maniera consapevole all'uso di strategie comunicative.
	4	Gestisce la comunicazione in maniera efficace con rari errori nell'uso delle funzioni comunicative.
	3	Gestisce la comunicazione in maniera abbastanza efficace, anche se non sempre le funzioni sono corrette e non sempre ricorre all'uso di strategie comunicative.
	2	La comunicazione non è sempre efficace e risente dell'uso improprio delle funzioni comunicative.
	1	La comunicazione non è efficace, non conosce le funzioni comunicative e non ricorre all'uso di strategie.
<b>Competenza lessicale</b> (rilevanza nella valutazione: 20%)	5	Utilizza un lessico adeguato e vario.
	4	Utilizza un lessico adeguato, non sempre vario.
	3	Utilizza un lessico abbastanza adeguato, ma non vario.
	2	Ha una scarsa conoscenza del lessico.
	1	Non conosce il lessico.
<b>Competenza morfosintattica</b> (rilevanza nella valutazione: 20%)	5	Utilizza le strutture studiate correttamente, rari e non gravi errori.
	4	Utilizza le strutture studiate abbastanza correttamente, solo alcuni errori non gravi.
	3	Utilizza le strutture studiate con errori abbastanza frequenti, ma non gravi o con pochi errori, ma gravi.
	2	Utilizza le strutture studiate con numerosi e gravi errori.
	1	Non sa utilizzare le strutture studiate.
<b>Competenza socioculturale</b> (rilevanza nella valutazione: 10%)	5	Rispetta le norme comunicative studiate.
	4	Rispetta quasi sempre le norme comunicative studiate.
	3	Rispetta le norme comunicative studiate per circa metà della conversazione.
	2	Rispetta raramente le norme comunicative studiate.
	1	Non rispetta le norme comunicative studiate.
<b>Pronuncia</b> (rilevanza nella valutazione: 10%)	5	Ha una pronuncia corretta, con rari errori non gravi.
	4	Ha una pronuncia corretta, con alcuni errori non gravi.
	3	Ha una pronuncia abbastanza corretta, con errori ma non gravi.
	2	Ha una pronuncia poco corretta, con numerosi errori che a volte compromettono la comunicazione.
	1	Ha una pronuncia scorretta che compromette la comunicazione.

## Esempio 2

Questa seconda griglia è stata creata per l'osservazione delle abilità orali in un gruppo di studenti stranieri della scuola primaria e sperimentata durante attività di *cooperative learning* nel laboratorio di italiano L2.

<b>Vocabolario e pronuncia</b>	- comprende il significato delle parole	1 2 3 4 5
	- possiede il vocabolario necessario per svolgere l'attività	1 2 3 4 5
	- usa appropriatamente la gamma di parole conosciute	1 2 3 4 5
	- possiede una pronuncia e un'intonazione comprensibili	1 2 3 4 5
<b>Discorso</b>	- comprende le frasi del discorso	1 2 3 4 5
	- interagisce nello scambio	1 2 3 4 5
	- produce discorsi estesi	1 2 3 4 5
	- possiede una velocità d'eloquio che non comprende troppe pause	1 2 3 4 5
	- cerca di utilizzare più lingua possibile per comunicare	1 2 3 4 5
	- comprende il linguaggio non verbale	1 2 3 4 5
<b>Strutture</b>	- possiede le strutture adeguate per svolgere l'attività	1 2 3 4 5
	- complessità delle frasi comprese	1 2 3 4 5
	- complessità delle frasi prodotte	1 2 3 4 5
	- accuratezza della morfologia all'interno della produzione	1 2 3 4 5
	- accuratezza della sintassi all'interno della produzione	1 2 3 4 5
	- uso creativo delle espressioni imparate	1 2 3 4 5

L'utilizzo ripetuto della griglia permette di annotare l'andamento dell'acquisizione linguistica dello studente; segnando, infatti, le varie voci con una numerazione da 1 a 5 e comparando poi i risultati di più griglie si ottiene un quadro dei progressi dello studente sulle abilità osservate.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTE (1998), *Handbook of Language Examinations and Examination Systems*, Ucles, Cambridge.
- BACHMAN L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- BACHMAN L., PALMER A. (1982), *The construct validation of some components of communicative proficiency*, *Tesol Quarterly*.
- BACHMAN L., PALMER A. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- CANALE M. (1983), "On some dimension of language proficiency", in OLLER J., *Issues in Language Testing Research*, Newbury House, Rowley, Mass.
- CANALE M., SWAIN M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics*, n. 1.
- CANDLIN C (1986), "Explaining communicative competence limits of testability", in STANSFIELD C.,

*Towards Communicative Competence Testing: Proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference*, NJ: Educational Testing Service, Princeton.

- CARROL J.B. (1980), *Testing Communicative Performance*, Pergamon Institute of English, London.
- CARROL J.B. (1961), *Fundamental considerations in testing English language proficiency of foreign students*, Center for Applied Linguistic.
- CORDA COSTA M., VISALBERGHI A. (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- DAVIES A. (1990), *Principles of Language Testing*, Blackwell, London.
- GIPPS C. (1994), *Beyond Testing*, The Falmer Press, Brighton.
- HALLIDAY M. (1976), "The form of a functional grammar", in KRESS G.,

*System and Function in Language*, Oxford University Press, Oxford.

- HYMES D. (1972), "On communicative competence", in PRIDE J., HOLMES J., *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth.
- PORCELLI G. (1992), *Educazione linguistica e valutazione*, Liviana Utet, Torino.
- TEASDALE A., LEUNG C. (2000), "Teacher assessment and psychometric theory: a case of paradigm crossing?", in *Language Testing*, n. 17.
- TESSARO F. (2002), *Valutazione, Autonomia, Saperi*, Irsef, Roma.
- VERTECCHI B., LA TORRE M., NARDI E. (1994), *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze.
- VAN DIJK T. (1977), *Text and Context: Explorations in the Semantic and Pragmatics of Discourse*, Longman, London.
- YOUNG R., HE A. (1998), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*, John Benjamins, Amsterdam.