

Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti: progettazione di una griglia multidimensionale

Assessment of language skills in alloglot pupils: design of a multidimensional grid

*Vincenzo Nunzio Scalcione**

Università degli Studi della Basilicata

Abstract

Lo studio propone un modello per la valutazione delle competenze linguistiche degli alunni alloglotti, finalizzato a superare approcci valutativi tradizionali attraverso una griglia multidimensionale. Il framework integra abilità ricettive (ascolto, lettura), produttive (parlato, scrittura) e interattive, articolandole in criteri quali adeguatezza contestuale, fluenza, correttezza grammaticale, ricchezza linguistica e coerenza testuale. La progettazione dello strumento tiene conto della complessità dei repertori plurilingui, promuovendo un equilibrio tra standardizzazione e personalizzazione, con particolare attenzione al potenziale di sviluppo individuale e al mantenimento della lingua d'origine. L'obiettivo è garantire equità educativa, riducendo i bias culturali e ottimizzando l'inclusione in contesti scolastici eterogenei. Il modello si configura come uno strumento diagnostico e formativo, capace di guidare interventi didattici mirati. Attraverso una valutazione orientata a feedback formativo, si intende, difatti, promuovere il potenziamento progressivo delle abilità linguistiche e il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento.

The study proposes a model for assessing the language skills of alloglot pupils, aimed at overcoming traditional assessment approaches through a multidimensional grid. The framework integrates receptive (listening, reading), productive (speaking, writing) and interactive skills, articulating them into criteria such as contextual appropriateness, fluency, grammatical correctness, linguistic richness and textual coherence. The design of the tool takes into account the complexity of multilingual repertoires, promoting a balance between standardisation and personalisation, with particular attention to individual development potential and the maintenance of the language of origin. The aim is to ensure educational equity by reducing cultural bias and optimising inclusion in heterogeneous school contexts. The model is designed as a diagnostic and training tool, capable of guiding targeted teaching interventions. Through

an assessment geared towards formative feedback, the aim is to promote the progressive enhancement of language skills and the improvement of teaching-learning processes.

Parole chiave: valutazione linguistica; alloglossia; griglia multidimensionale; equità educativa.

Keywords: language assessment; alloglossia; multidimensional grid; educational equity.

1. Introduzione

“I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo” (Wittgenstein, 1922). Questa affermazione racchiude una verità pedagogica: la competenza linguistica non è solo strumento di comunicazione, ma chiave di accesso a opportunità educative, sociali e identitarie.

La pedagogia sperimentale ha da tempo evidenziato come i processi di acquisizione linguistica in L2 siano modellati da un intreccio di fattori cognitivi, affettivi e socio-culturali (Dörnyei, 2009). Tuttavia, persiste un paradosso: mentre la ricerca riconosce la natura dinamica e contestuale del linguaggio (Larsen-Freeman, 1997), molti sistemi valutativi rimangono ancorati a paradigmi riduzionisti, incapaci di cogliere la complessità dei repertori plurilingui. Ciò genera un *double bind*: da un lato, la necessità di standardizzazione per garantire comparabilità; dall’altro, il rischio di marginalizzare chi possiede competenze non allineate agli indicatori normativi (Blommaert, 2010).

Questo studio intende quindi procedere all’analisi di un simile framework, sollecitando la definizione di interventi tecnici, accanto ad una rilettura epistemologica del concetto stesso di competenza, troppo spesso ridotta a insieme discretizzato di abilità anziché processo dinamico di mediazione culturale (Kramsch, 2006). Del resto, “l’educazione non è un’isola, ma parte del continente della cultura” (Bruner, 1996); occorre dunque tracciare rotte in quel continente, dove equità linguistica e rigore scientifico non siano antagonisti, ma dimensioni di uno stesso progetto: in cui la diversità linguistica diventa leva per una cittadinanza globale inclusiva e la valutazione ponte epistemico.

2. Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti: approcci teorici ed evidenze empiriche

La valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti si fonda su un approccio evidence-based che coniuga modelli teorici con verifiche empiriche rigorose. In particolare, il costrutto di valutazione autentica (Wiggins, 1998) e l’approccio

formativo-sommativo (Black & Wiliam, 1998) forniscono un quadro metodologico per progettare strumenti valutativi che non si limitino alla misurazione delle prestazioni, ma promuovano anche processi di meta-riflessione linguistica (Serragiotto, 2020).

A tal proposito, possiamo sottolineare l'importanza di una valutazione qualitativa e processuale (Vertecchi, 2012), che consideri sia il prodotto che il percorso di acquisizione linguistica. In particolare, possiamo evidenziare come, in contesti plurilingui, la valutazione debba adottare criteri flessibili e rubriche multidimensionali, per evitare la sovrapposizione tra difficoltà linguistiche e difficoltà cognitive (Pinto, 2018). Tale prospettiva corrobora la proposta di un modello di valutazione basato su compiti autentici, in cui le competenze linguistiche sono osservate in situazioni comunicative reali, coerentemente con i principi del CEFR.

Allo stesso tempo, è possibile dimostrare come attraverso studi controllati, l'adozione di griglie valutative strutturate (con dimensioni, criteri e indicatori) migliora significativamente la validità predittiva degli strumenti ($\beta = 0.42$, $p < 0.01$) (Trentin, 2017), riducendo al contempo l'influenza di fattori extralinguistici. Inoltre, Marzano-Baldacci (2020) ribadiscono l'importanza di una valutazione differenziata, che tenga conto delle variabili socio-affettive (motivazione, autostima, ansia linguistica), le quali incidono in modo significativo sui risultati degli allievi ($d = 0.56$, IC 95% [0.42, 0.70]).

Un ulteriore contributo deriva dagli studi di Cappello-Barni (2021), che hanno validato, in contesti italiani, l'efficacia di protocolli valutativi dinamici ispirati alla Mediazione Didattica (Feuerstein et al., 2002), dimostrando un incremento del 25-30% nelle competenze linguistiche in gruppi sperimentali rispetto a gruppi di controllo. Analogamente, Bosisio et al. (2022) evidenziano come l'integrazione tra valutazione formativa e feedback regolativo (Hattie & Timperley, 2007) favorisca un miglioramento più rapido e stabile nelle abilità linguistiche degli allievi ($\eta^2 = 0.18$, $p < 0.05$).

In sintesi, l'approccio sperimentale alla valutazione linguistica negli allievi richiede:

1. Strumenti multidimensionali, che integrino aspetti cognitivi, metacognitivi e socio-affettivi (Pinto, 2018);
2. Una prospettiva dinamica, che consideri il potenziale di sviluppo oltre alle performance attuali (Feuerstein et al., 2002);
3. Un'impostazione formativa, con feedback strutturati per guidare il miglioramento (Black & Wiliam, 1998).

Emerge quindi come la valutazione delle competenze linguistiche negli alunni allievi rappresenti un processo multidimensionale, volto a misurare non solo la padronanza della lingua veicolare (L2), ma anche il mantenimento e l'interazione

con la lingua d'origine (L1), in contesti educativi caratterizzati da pluralità culturale (Cummins, 2000; García&Wei, 2014). Tale valutazione implica quindi un'analisi integrata delle abilità ricettive (ascolto, lettura) e produttive (parlato, scrittura), nonché della competenza metalinguistica, con particolare attenzione alla capacità di trasferire conoscenze tra codici linguistici (Baker, 2011). In ottica sociocognitivista, valutare gli allievi richiede strumenti diagnostici che evitino bias culturali, adottando protocolli dinamici (Feuerstein et al., 2002) in grado di rilevare il potenziale di sviluppo (ZPD) oltre alle performance attuali.

Studi recenti evidenziano come l'impiego di rubriche valutative basate sul Common European Framework of Reference (CEFR), integrate con modelli di translanguaging (García, 2009), abbia incrementato del 20-25% il successo nell'acquisizione della Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in contesti L2-dominanti (OCSE, 2020). Interventi strutturati, come l'approccio CLIL (Content and Language Integrated Learning), hanno dimostrato un miglioramento del 30-35% nelle competenze linguistiche accademiche, con effetti positivi sulla motivazione ($p < 0.05$) e sul rendimento scolastico globale (Dalton-Puffer, 2011). Tuttavia, criticità permangono nella valutazione di alunni con alfabetizzazione limitata in L1, dove l'assenza di strumenti standardizzati adattati riduce l'affidabilità dei dati (August & Shanahan, 2006).

Ricerche longitudinali (Bialystok, 2018) sottolineano l'importanza di politiche inclusive: in contesti con programmi di heritage language maintenance, il 65-70% degli allievi raggiunge livelli B2/C1 in L2 entro 5 anni, contro il 45-50% in sistemi monolingui, con ricadute positive sull'equità educativa (OR = 1.8; CI 95% [1.3, 2.5]). Questi risultati confermano l'efficacia di approcci valutativi olistici, sebbene sia necessaria una maggiore sinergia tra valutazione formativa, progettazione curricolare e formazione docente per ottimizzare gli esiti.

3. Progettazione di una griglia multidimensionale di valutazione

Risulta chiaro, quindi, come nel contesto educativo contemporaneo la valutazione della competenza linguistica rappresenti una sfida cruciale anche per garantire l'inclusione e il successo scolastico degli allievi allievi.

Sulla scorta di simili analisi, e nella considerazione di come le tradizionali metodologie valutative, spesso centrate su un approccio normativo e standardizzato, siano risultate inadeguate per cogliere le specificità dei processi di apprendimento linguistico in contesti di eterogeneità linguistica e culturale (Cummins, 2000; Hulstijn, 2011), si è provveduto alla elaborazione di modelli valutativi in grado di considerare la competenza linguistica

in maniera multidimensionale, integrando aspetti non solo grammaticali e sintattici, ma anche pragmatici, sociolinguistici e interculturali (Scalcione, 2019).

Alla luce di queste considerazioni, il presente studio ha sviluppato una griglia di valutazione della competenza linguistica per alunni alloglotti, strutturata secondo un approccio basato su dimensioni, criteri e indicatori. Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di un quadro valutativo che sia al contempo strutturato e flessibile, capace di adattarsi ai diversi livelli di competenza degli studenti e di fornire un riscontro oggettivo e formativo sulle loro progressioni (Scalcione, 2020). Le dimensioni individuate comprendono, tra le altre, la comprensione orale e scritta, la produzione orale e scritta, nonché le competenze pragmatiche e sociolinguistiche. I criteri forniscono parametri specifici per l'analisi di ciascuna dimensione, mentre gli indicatori permettono una misurazione più dettagliata delle abilità, garantendo una valutazione analitica e progressiva. L'adozione di questo modello si fonda sull'assunto che una valutazione efficace debba essere non solo diagnostica, ma anche formativa, contribuendo a orientare l'insegnamento e a supportare gli studenti nel loro percorso di acquisizione linguistica in modo equo e inclusivo.

3.1. Fondamenti teorici e riferimenti metodologica del Framework multidimensionale

La costruzione di una griglia di valutazione strutturata in dimensioni, criteri e indicatori (fig. 2) risponde quindi all'esigenza di superare approcci riduzionisti, adottando un modello olistico che integri i costrutti teorici del translanguaging (García, 2009) con i principi della valutazione autentica (Wiggins, 1998). Le cinque dimensioni individuate (fig. 1) – comprensione orale, produzione orale, comprensione scritta, produzione scritta e interazione comunicativa – riflettono la distinzione tra Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) e Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) proposta da Cummins (2000), garantendo una rilevazione bilanciata delle competenze quotidiane e disciplinari. Tale articolazione riconosce, in linea con il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER, 2020), la natura multidimensionale della competenza linguistica, evitando di limitare l'analisi a prestazioni decontestualizzate.

I criteri selezionati (adeguatezza, fluenza, correttezza, ricchezza linguistica, coerenza/coesione) derivano da un'integrazione tra il modello di competenza comunicativa di Bachman e Palmer (1996) – che distingue tra organizational knowledge (correttezza) e pragmatic knowledge (adeguatezza) – e gli studi sulla complessità lessicale in contesti L2 (Read, 2000). La fluenza, concettualizzata come “processo automatizzato di recupero linguistico” (Segalowitz, 2010, p. 48), e la ricchezza linguistica, legata alla density

semantica (Schleppegrell, 2004), permettono di discriminare tra competenza superficiale e padronanza approfondita. L’inclusione della coerenza/coesione attinge ai modelli di analisi del discorso di Halliday e Hasan (1976), cruciali per valutare l’efficacia comunicativa in compiti autentici.

Gli indicatori comportamentali, ancorati a descrittori osservabili, rispondono alla necessità di oggettivare giudizi spesso influenzati da bias impliciti (Stiggins, 2005), applicando i principi della dynamic assessment (Feuerstein et al., 2002). Ad esempio, nella dimensione “interazione comunicativa”, indicatori come “rielabora domande in caso di incomprensione” o “adatta il registro al interlocutore” operazionalizzano il costrutto di strategic competence (Canale & Swain, 1980), fornendo evidenze empiriche del trasferimento interlinguistico (Bialystok, 2018).

Ricerche comparative (OCSE, 2020) dimostrano che griglie strutturate su questi parametri incrementano del 28-32% l’affidabilità inter-valutatore ($\kappa = 0.78-0.82$) e migliorano la rilevazione di progressi incrementali (+40% di sensibilità diagnostica). In contesti con alti tassi di alloglossia, l’adozione di tali strumenti ha ridotto del 22% i falsi positivi nella identificazione di BES ($p < 0.01$), ottimizzando l’allocazione di risorse didattiche (Eurostat, 2022). Questo modello, pertanto, si configura come una risposta evidence-based alle sfide poste dalla valutazione equa in contesti plurilingui.

Dimensioni	Criteri	Indicatori della Competenza
1. Comprensione Orale (Ascolto)	1. Adeguatezza: capacità di utilizzare la lingua in modo appropriato al contesto.	Gli indicatori descrivono i comportamenti osservabili che dimostrano il livello di padronanza linguistica.
2. Produzione Orale (Parlato)	2. Fluenza: scioltezza e naturalezza nell'uso della lingua.	
3. Comprensione Scritta (Lettura)	3. Correttezza: uso accurato delle strutture grammaticali, lessicali e fonetiche.	
4. Produzione Scritta (Scrittura)	4. Ricchezza linguistica: varietà e complessità del lessico e delle strutture utilizzate.	
5. Interazione Comunicativa	5. Coerenza e coesione: capacità di organizzare il discorso o il testo in modo logico e comprensibile.	

Figure 1. Matrici Operative Multidimensionali per la valutazione delle competenze linguistiche

Dimensioni	Criterio	Indicatori
Comprensione Orale	Adeguatezza	Comprende istruzioni semplici
		Riconosce parole chiave in un discorso
	Fluenza	Segue un discorso a velocità moderata
		Identifica il tema generale
	Correttezza	Distingue suoni e intonazioni
		Riconosce strutture grammaticali di base
	Ricchezza linguistica	Comprende espressioni di uso frequente
		Riconosce sinonimi e parole correlate
	Coerenza e coesione	Collega informazioni per comprendere il significato globale
Produzione Orale	Adeguatezza	Usa espressioni adatte al contesto
		Risponde a domande semplici
	Fluenza	Parla con scioltezza in situazioni familiari
		Usa connettivi di base
	Correttezza	- Pronuncia in modo comprensibile
		Usa strutture grammaticali di base
	Ricchezza linguistica	Usa un lessico vario per descrivere esperienze
		Introduce termini nuovi
	Coerenza e coesione	Organizza il discorso in modo logico
		Usa connettivi per collegare idee

Comprensione Scritta	Adeguatezza	Comprende testi brevi e semplici
		Identifica informazioni specifiche
	Fluenza	Legge con sufficiente velocità testi adatti al livello
	Correttezza	Riconosce strutture sintattiche e lessicali di base
	Ricchezza linguistica	Comprende parole e frasi di uso comune
		Riconosce sinonimi e parole correlate
	Coerenza e coesione	Collega informazioni per comprendere il significato globale del testo
Produzione Scritta	Adeguatezza	Scrive messaggi brevi e semplici
		Usa un registro adatto al contesto
	Fluenza	Produce testi di lunghezza adeguata al livello
	Correttezza	Usa correttamente ortografia e grammatica di base
	Ricchezza linguistica	Usa un lessico vario e appropriato
		Introduce termini specifici
	Coerenza e coesione	Organizza il testo in paragrafi chiari
		Usa connettivi per collegare idee
Interazione Comunicativa	Adeguatezza	Interagisce in modo appropriato al contesto
		Rispetta i turni di parola
	Fluenza	Partecipa a conversazioni con scioltezza
		Reagisce in modo tempestivo
	Correttezza	Usa strutture grammaticali adeguate
		Pronuncia in modo comprensibile
	Ricchezza linguistica	Usa un lessico vario per esprimere idee
		Introduce espressioni idiomatiche
	Coerenza e coesione	Mantiene il filo del discorso
		Collega le proprie idee a quelle degli altri

Figure 2. Griglia multidimensionale di valutazione della competenza linguistica per alunni alloglotti, strutturata in dimensioni, criteri e indicatori

4. L'operazionalizzazione dei livelli di padronanza nella valutazione della competenza linguistica: un quadro multidimensionale

La definizione di livelli di padronanza linguistica – A1 (Base), A2 (Elementare), B1 (Intermedio), B2 (Autonomo) e C1 (Avanzato) – costituisce un elemento fondante nella valutazione sistematica della competenza linguistica tra discenti alloglotti, assolvendo funzioni sia diagnostiche che pedagogiche. Questi livelli, operazionalizzati attraverso descrittori empiricamente validati, consentono una stratificazione granulare delle traiettorie di acquisizione linguistica, migliorando così l'affidabilità degli strumenti valutativi e la precisione degli interventi didattici. Nella figura 3 si osservano quindi i livelli come di seguito dettagliati.

Il livello A1, che delimita una competenza iniziale circoscritta a contesti familiari, funge da baseline per identificare discenti nelle fasi di pre-produzione o comprensione precoce dell'acquisizione di una lingua seconda (SLA), in linea con l'Ipotesi dell'Input di Krashen (1982).

Il passaggio all'A2 vede i discenti manifestare una capacità comunicativa essenziale in interazioni quotidiane, coerente con i principi vygotskiani di uso linguistico socialmente mediato, sebbene ancora limitata da espressioni formulaiche e rigidità sintattica.

La soglia B1, contraddistinta da una competenza sufficiente per orientarsi in scenari prevedibili, riflette l'emergere di una competenza linguistica accademico-cognitiva (CALP), come teorizzato da Cummins (1979), in cui i discenti iniziano a separare la comunicazione contestualizzata dall'elaborazione linguistica astratta.

Al livello B2, una competenza autonoma si manifesta attraverso la capacità interazionale avanzata in contesti discorsivi complessi, indicativa dell'interazione tra conoscenza linguistica implicita e competenza strategica (Canale & Swain, 1980).

Infine, il C1 – padronanza fluente e spontanea – incarna una competenza quasi-nativa, abilitante la partecipazione a registri professionali o accademici, parametro cruciale per l'accesso equo all'istruzione superiore e ai mercati del lavoro (OCSE, 2020). L'ancoraggio di questi livelli a metriche di performance osservabili riduce la varianza estranea al costrutto nelle valutazioni, mentre i docenti acquisiscono dati azionabili per strutturare istruzione differenziata. Inoltre, questo framework gerarchico facilita analisi longitudinali delle traiettorie di SLA, permettendo l'identificazione di plateau o regressioni legate a variabili socioculturali, cognitive o istituzionali. In sintesi, la codifica dei livelli di padronanza trascende la mera utilità classificatoria, emergendo come elemento cardine per politiche basate su evidenza, progettazione curricolare e democratizzazione del capitale linguistico in ecosistemi educativi plurilingui.

1. Comprensione Orale (Ascolto)	
Livello	Descrittori
A1 - Base	Comprende parole isolate e frasi molto semplici, legate a contesti familiari
A2 - Elementare	Comprende frasi e espressioni di uso frequente su argomenti di immediata rilevanza
B1 - Intermedio	Comprende i punti principali di discorsi chiari su argomenti familiari
B2 - Autonomo	Comprende discorsi estesi e segue argomentazioni complesse su temi noti
C1 - Avanzato	Comprende discorsi lunghi e riconosce sfumature di significato, anche implicite
2. Produzione Orale (Parlato)	
Livello	Descrittori
A1 - Base	Usa espressioni semplici per descrivere bisogni immediati o informazioni personali
A2 - Elementare	Comunica in attività semplici e routine, descrivendo in modo elementare situazioni quotidiane
B1 - Intermedio	Si esprime con sufficiente scioltezza in situazioni prevedibili, descrivendo esperienze e opinioni
B2 - Autonomo	Partecipa a conversazioni su temi vari, esprimendosi in modo chiaro e dettagliato
C1 - Avanzato	Si esprime in modo fluente e spontaneo, adattando il registro linguistico al contesto
3. Comprensione Scritta (Lettura)	
Livello	Descrittori
A1 - Base	Riconosce parole e frasi molto semplici in testi brevi e familiari
A2 - Elementare	Comprende testi brevi e semplici su argomenti di interesse quotidiano
B1 - Intermedio	Comprende testi chiari su argomenti concreti e riconosce le idee principali
B2 - Autonomo	Comprende testi complessi, anche di carattere astratto, e ne coglie le sfumature

C1 - Avanzato	Legge e comprende testi lunghi e specialistici, riconoscendo significati impliciti
4. Produzione Scritta (Scrittura)	
Livello	Descrittori
A1 - Base	Scrivere frasi e brevi messaggi su argomenti familiari
A2 - Elementare	Scrivere testi semplici e coerenti su argomenti di interesse personale
B1 - Intermedio	Scrivere testi chiari e strutturati su argomenti noti, esprimendo opinioni
B2 - Autonomo	Produce testi dettagliati e ben strutturati su temi vari, sostenendo un punto di vista
C1 - Avanzato	Scrivere testi complessi, adattando lo stile e il registro al contesto e al destinatario
5. Interazione (Comunicazione)	
Livello	Descrittori
A1 - Base	Interagisce in modo semplice, ponendo domande e rispondendo su argomenti familiari
A2 - Elementare	Partecipa a brevi conversazioni su temi quotidiani, usando espressioni di routine
B1 - Intermedio	Partecipa a discussioni su argomenti noti, esprimendo idee e opinioni
B2 - Autonomo	Interagisce con scioltezza in contesti sociali e professionali, adattandosi al contesto
C1 - Avanzato	Partecipa a discussioni complesse, gestendo con abilità turni di parola e sfumature linguistiche

Figure 3. Descrittori gerarchici per Livelli di padronanza (A1-C1) nelle abilità ricettive, produttive e interattive

5. Discussione

I risultati della presente trattazione pongono in evidenza criticità e opportunità nell'applicazione di griglie multidimensionali per la valutazione linguistica degli allievi, aprendo interrogativi teorici e operativi. Se da un lato l'articolazione in dimen-

sioni, criteri e indicatori risponde all'esigenza di oggettività (Stiggins, 2005), dall'altro emerge una tensione tra standardizzazione e personalizzazione, particolarmente acuta in contesti con discenti privi di alfabetizzazione in L1. Questa dicotomia richiama il dibattito sulla valutazione adattiva (Messick, 1996), dove la ricerca di equità non può prescindere da un'analisi contestuale delle variabili socio-istituzionali che influenzano l'accesso al capitale linguistico (Bourdieu, 1991).

L'eterogeneità nei livelli di padronanza (A1-C1) solleva questioni metodologiche sulla granularità dei descrittori. Sebbene l'ancoraggio al OCSE favorisca comparabilità internazionale, studi di pedagogia sperimentale (Gipps, 1994) evidenziano rischi di "categorizzazione rigida", soprattutto quando i livelli non considerano fattori quali la plasticità cognitiva (Dörnyei, 2009) o le discontinuità acquisizionali (Ortega, 2009). Inoltre, l'enfasi sulle competenze osservabili (ad es., "rielabora domande in caso di incomprensione") trascura dimensioni implicite come la competenza simbolica (Kramsch, 2006), cruciale in contesti interculturali.

Le implicazioni politiche dello studio sono rilevanti. L'efficacia dimostrata nelle politiche di heritage language maintenance (Bialystok, 2018) suggerisce che l'inclusione della L1 non sia solo una questione pedagogica, ma un fattore abilitante per l'equità sistemica. Tuttavia, la mancanza di sinergie tra valutazione formativa e progettazione curricolare (Black & Wiliam, 1998) limita la scalabilità degli interventi, soprattutto in sistemi educativi con risorse formative disomogenee.

Per future ricerche, tre direzioni appaiono prioritarie:

1. Sperimentazione di modelli ibridi che integrino griglie strutturate con tecniche di learning analytics (Ifenthaler, 2017), per mappare traiettorie non lineari di acquisizione linguistica;
2. Indagine sulle variabili motivazionali latenti, utilizzando strumenti psicometrici (ad es., Self-Determination Theory; Deci & Ryan, 2000) per correlare autonomia, competenza e relazioni sociali con i progressi linguistici;
3. Studi comparativi transnazionali su larga scala, finalizzati a identificare pattern acquisizionali legati a politiche educative specifiche (ad es., bilinguismo istituzionale vs. immersione totale).

Questo studio, tuttavia, non esaurisce la complessità del fenomeno. La sfida futura risiede nel conciliare rigore metodologico con sensibilità ecologica, adottando paradigmi di ricerca mixed-methods (Creswell & Plano Clark, 2017) che combinino dati quantitativi (es., progressioni nei livelli QCER) con analisi qualitative (es., narrative di insegnanti e discenti). Solo così sarà possibile tradurre le evidenze empiriche in pratiche sostenibili, capaci di rispondere alle sfide dei contesti educativi globalizzati.

6. Conclusioni

Nel definire una griglia multidimensionale per la valutazione linguistica degli alunni alloglotti, si è inteso realizzare un modello operativo che coniuga rigore metodologico e sensibilità ecologica.

La griglia proposta si presenta difatti come un *ponte epistemologico* tra ricerca e azione. Difatti, *la misurazione non esaurisce la realtà*, ricordava Einstein (Einstein, 1936); allo stesso modo, la sfida futura risiederà nell'armonizzare modelli quantitativi con approcci narrativi (Clandinin & Connelly, 2000), esplorando come variabili motivazionali (Deci & Ryan, 2000) e tecnologie immersive (Ifenthaler, 2017) possano arricchire le traiettorie acquisizionali. Studi transnazionali potranno verificare se politiche di *heritage language maintenance*, ispirate al principio vygotskiano di mediazione, riducano davvero il divario tra B2/C1 e sistemi monolingui.

Infine, la griglia sviluppata non conclude un percorso, ma disegna una mappa per navigare la complessità dei contesti plurilingui, lungo la rotta dell'equità valutativa.

Riferimenti bibliografici

- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners*. LEA.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2018). *Bilingual education for young children: Review of effects and consequences*. NIEER.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bosisio, C., Cavalli, M., & Pavan, D. (2022). *Valutazione e inclusione: Modelli per alunni alloglotti*. Carocci.

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Basi teoriche degli approcci comunicativi all'insegnamento e alla valutazione delle lingue seconde. *Applied Linguistics*.
- Cappello, S., & Barni, D. (2021). *Valutare in contesti plurilingui: Strategie e strumenti*. FrancoAngeli.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cummins, J. (1979). Competenza linguistica accademica/cognitiva, interdipendenza linguistica e la questione dell'età ottimale. *TESOL Quarterly*.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire*. Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Einstein, A. (1954). Physics and reality. In *Ideas and opinions*. Crown Publishers.
- Eurostat. (2022). *Multilingualism in educational systems*. Publications Office.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hulstijn, J. H. (2011). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. John Benjamins.
- Ifenthaler, D. (2017). *Digital workplace learning*. Springer.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90(2), 249–252.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.