

# La valutazione nel CLIL: format e griglie

Graziano Serragiotto  
Università Ca' Foscari di Venezia

In una logica dove il CLIL è un apprendimento integrato di lingua e contenuti che richiama la necessità di un insegnamento integrato (CLIT), che non è semplicemente una sommatoria di quello che l'insegnante di disciplina e quello di lingua fanno nelle proprie ore, è necessario pensare ad *una valutazione integrata* di lingua e contenuti, CLIE (*Content and Language Integrated Evaluation*). Questo significa che nel caso dell'insegnamento veicolare, la valutazione, che già può essere problematica normalmente, si complica perché si va a valutare contemporaneamente la lingua straniera e i contenuti della disciplina. In questo modo la verifica dovrà essere formulata in modo tale da rendere possibile il riconoscimento di eventuali debiti formativi, che possono riguardare o la lingua o i contenuti o entrambi. Durante la verifica, in un contesto simile, si dovrà supportare il messaggio linguistico in modo da rendere il significato più chiaro e comprensibile; si potranno ridurre le richieste linguistiche, si potranno usare diverse modalità di valutazione, l'importante è verificare gli obiettivi proposti ed usare le modalità più adatte.

La dualità dell'apprendimento CLIL pone delle questioni nuove: quale strada scegliere per valutare i due tipi di apprendimenti (quello linguistico e quello della materia non linguistica)? Vanno valutati insieme l'uno attraverso l'altro oppure separatamente e quali format e quali griglie dovranno essere utilizzate?

## 1. La valutazione CLIL in Italia e nuove prospettive

Finora in Italia, per quanto riguarda il CLIL, non ci sono state linee guida dal Ministero: quello che è stato fatto è stato fatto grazie agli insegnanti che hanno sperimentato metodologie nuove per l'insegnamento,

quindi in un sistema bottom-up. Questo, forse, è stato quello che ha tenuto in vita e ha fatto maturare un sempre più grande interesse per il CLIL nelle scuole anche se molte volte si è andati avanti per tentativi e non su basi scientifiche. Anche nella valutazione del CLIL, si sta andando per tentativi, non esiste una linea comune: quello che è interessante è che l'insegnante della disciplina e quello della lingua straniera si trovano a confrontarsi, a collaborare, a creare *format* di verifica nuovi, a stabilire griglie per la valutazione con descrittori e parametri che soddisfino le esigenze di entrambi. All'inizio della sperimentazione alcuni insegnanti, per verificare la competenza linguistica in ambito CLIL, usavano test linguistici tradizionali, altri usavano verifiche che riguardavano la disciplina utilizzate in test tradizionali; tali test nella maggior parte dei casi risultavano inadeguati, perché erano stati creati per verificare obiettivi e percorsi diversi e non consideravano tutti gli obiettivi di un percorso CLIL ed inoltre risultavano frammentari perché non valutavano in modo integrato. Altri insegnanti hanno somministrato verifiche in parte in lingua straniera ed in parte in lingua italiana; altri hanno privilegiato il contenuto disciplinare rispetto all'accuratezza linguistica. Questo sta ad indicare come non ci sia un profilo ben preciso su come valutare, ma si stia procedendo per tentativi anche se con cognizione di causa. Tutte queste considerazioni mettono in primo piano il fatto che gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono sia di tipo linguistico sia relativi al contenuto disciplinare. Ciò presuppone nuovi strumenti per la valutazione (Wolff, 1997 e Marsh, 1997) basati sul fatto che:

a. La valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; ciò implica che sarebbe bene avere un *format* di verifica che possa essere adatto per testare sia elementi linguistici sia di contenuto, pur avendo, se il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possono essere disgiunte per verificare elementi linguistici ed elementi di contenuto in modo che i due aspetti siano anche leggibili singolarmente. Inoltre il *format* della verifica dovrà rispettare le caratteristiche della disciplina, cosicché possano essere utilizzati anche strumenti non linguistici, come l'uso di immagini, riempimento di schemi, ecc. che potrebbero aiutare la comprensione soprattutto nel caso di livelli linguistici non alti e potrebbe dare la possibilità di scindere la valutazione delle singole abilità non andando a verificare contemporaneamente più abilità. In questo modo potremmo avere una griglia di valutazione in cui i contenuti e la lingua risultino separati e ci siano dei descrittori da ambo le parti.

Per esempio, in una produzione di un testo si potrebbe avere la seguente griglia:

Lingua	Contenuti
Spelling	Qualità delle idee
Grammatica	Adeguatezza degli esempi
Lessico	Originalità
Organizzazione	Documentazione bibliografica

Ovviamente per ogni descrittore ci saranno dei livelli a cui far riferimento rappresentati da delle descrizioni specifiche: questi livelli (al massimo cinque) dovrebbero aiutare a valutare in modo più oggettivo.

b. Nel caso di valutazione di contenuti e di lingua, dovrà essere deciso il peso che dovrebbe essere assegnato alla lingua; ciò dipenderà dagli obiettivi prefissati, dalle mete generali contenute nel curriculum, dalle modalità usate durante le lezioni e dall'alternanza della lingua straniera e della lingua madre nel percorso CLIL. Nel caso di una valutazione che si occupi sia di lingua sia di contenuti abbiamo già evidenziato la necessità di considerare delle griglie che tengano conto di entrambe le parti. Tali griglie (*rubrics*) sono, di solito, composte da tre parti: la prima parte si riferisce ad una o più dimensioni su cui si basa la valutazione; la seconda consiste nei descrittori, che illustrano ciò che si va a misurare; la terza parte consiste nella scala di valori per ciascuna dimensione. La lingua e i contenuti nell'ambito delle griglie possono essere tenute separate. Si possono creare delle griglie per valutare sia le abilità orali sia quelle scritte. Per esempio, potremmo utilizzare i seguenti descrittori per le presentazioni orali degli studenti: contenuti delle idee, organizzazione, scioltezza nell'esposizione, uso della lingua e pronuncia. Si potranno stabilire tre livelli con la descrizione di ogni singolo livello.

c. Bisogna trovare una docimologia adeguata che possa, se il caso lo richieda, distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti e che permetta allo stesso studente di poter riflettere attraverso l'autovalutazione del suo percorso CLIL: lo studente riuscirebbe ad identificare il livello raggiunto, oppure potrebbe verificare i propri interessi, la motivazione, quegli aspetti caratterizzanti il proprio apprendimento.

La situazione della valutazione CLIL è ancora oggi oggetto di dibattito e rappresenta un nodo problematico senza avere a disposizione delle soluzioni definitive. Sta di fatto che, poiché l'insegnamento che si svolge in CLIL dovrebbe essere estremamente concreto e ricco di supporti visivi per garantire una certa comprensione durante il percorso, questo dovrebbe essere rispettato anche nella fase di verifica.

## 2. Format e griglie di valutazione

La strutturazione della verifica CLIL implica che si dovranno verificare quegli obiettivi dichiarati all'inizio e che dovrebbero essere stati perseguiti durante il percorso. A tale fine è utile riprendere il concetto di *task* (Nunan, 1989, Willis, 1996) e cioè l'idea che ogni obiettivo non è altro che un compito che deve tradursi in operazioni che l'allievo sa fare. Ciò implica che il *format* della verifica dovrà riflettere le attività proposte durante le lezioni; in alcuni casi lingua e contenuto potranno essere distinti. Inoltre, non si deve pensare ad una valutazione legata solo al prodotto, ma che possa evidenziare anche il processo, in modo da analizzare ed elaborare i vari momenti dell'acquisizione. Si cercheranno gli strumenti di valutazione più adatti: alcuni serviranno per verificare la comprensione dei contenuti, mentre altri saranno usati per la verifica linguistica ed altri ancora per verificare l'acquisizione. Una cosa fondamentale è il decidere che peso abbiano gli errori. Alcuni saranno visti come imperfezioni linguistiche che non vanno ad intaccare la sostanza del contenuto e quindi avranno un peso minimo; in altri casi invece potrebbero compromettere la comprensione. Per esempio, un semplice scambio di preposizione potrebbe portare ad una ricaduta negativa sul contenuto proprio perché ciò potrebbe portare ad un fraintendimento nel contenuto.

Ci possono essere problemi più gravi che non i banali errori grammaticali: ci possono essere delle difficoltà da parte degli studenti nel formulare il loro pensiero in una lingua straniera: questo porta problemi nell'argomentazione e portare quindi a dei problemi soprattutto con le discipline accademiche, poiché gli studenti sono costretti a semplificare e a non usare le sfumature. Questo potrebbe essere ovviato graduando e controllando la produzione linguistica in lingua straniera, scegliendo quindi esercizi ed attività adeguate al livello linguistico degli studenti. Gli *strumenti di valutazione* dovranno essere scelti con cura: a seconda degli *obiettivi* divisi per abilità verificate (Short, 1993). Segue un esempio preso dal modello di Short, che può essere interessante in quanto consente di scindere la lingua dai contenuti in fase di valutazione:

*Problem solving*: gli studenti mostrano l'abilità a risolvere dei problemi (disegnare diagrammi, fare dei grafici, dividere, classificare, ecc.)

*Conoscenza dei contenuti*: gli studenti devono dimostrare abilità legate ai contenuti (bilanciare una equazione chimica, identificare gli elementi di una cella, ecc.)

*Elaborazione di concetti*: gli studenti mostrano di capire dei concetti che riguardano il contenuto e quando e dove applicare questa conoscenza (distinguere tra area e perimetro, rappresentare graficamente le informazioni, ecc.)

*Uso della lingua:* gli studenti vengono testati sulle loro abilità ad usare la lingua accademica (usare vocabolario tecnico, riconoscere i termini simili, ecc.)

*Capacità di comunicazione:* gli studenti devono essere in grado di dare informazioni sul lavoro fatto e sull'argomento svolto (spiegare i passi che vengono intrapresi in un esperimento, condividere le idee, giustificare le opinioni, ecc.)

*Comportamento individuale:* gli studenti conducono e portano avanti il loro lavoro (portare avanti un task, cercare un argomento, ecc.)

*Comportamento di gruppo:* gli studenti dimostrano delle abilità comunicative e sociali e completano task di gruppo (lavorare in modo collaborativo in gruppo, spiegare agli altri, ecc.)

*Atteggiamento/attitudine:* l'atteggiamento/attitudine degli studenti verso la materia è oggetto di verifica (trovarsi a proprio agio, mostrare confidenza, ecc.).

Questi obiettivi di Short possono essere verificati attraverso una griglia con dei descrittori e una scala di valori per ciascuna dimensione che può essere numerica o espressa come giudizio sintetico, per esempio: sufficiente, buono, ecc. In questo modello Short riesce a separare gli aspetti prettamente linguistici dai concetti specifici della disciplina. In modo specifico si può notare come si possa identificare un primo gruppo composto da *problem solving*, conoscenza dei contenuti ed elaborazione di concetti che si riferisce alle conoscenze e alle abilità nella disciplina specifica. Si può identificare un secondo gruppo composto da uso della lingua e capacità di comunicazione che considera la lingua e l'aspetto comunicativo; un terzo gruppo formato da comportamento individuale, comportamento in gruppo e atteggiamento/attitudine che prende in considerazione il comportamento e l'atteggiamento dello studente. Come si può notare in ambienti CLIL ha molta rilevanza la valutazione sia nel lavoro individuale sia nel lavoro di gruppo proprio perché sono molteplici le attività di gruppo proposte. Sotto proponiamo un esempio di griglia con la relativa scala di valori:

	1 scarsa	2 carente	3 sufficiente	4 buona	5 ottima
Problem-solving					
Conoscenza dei contenuti					
Elaborazione di concetti					
Lingua					
Capacità di comunicazione					
Comportamento individuale					
Comportamento in gruppo					
Atteggiamento/attitudine					

### 2.1. Esempi di esercizi nel format della verifica

Come esemplificazione proponiamo due tipi di esercizi che potrebbero essere utilizzati nella verifica: un *test di abbinamento* e un *cloze test*. Si tratta di due tecniche che fanno parte delle verifiche oggettive in quanto prevedono una risposta chiusa. Il *test di abbinamento*, di solito, è strutturato in questo modo: sul lato sinistro del foglio vengono presentati dei termini, su quello destro si presentano le corrispondenti risposte o definizioni. Lo studente deve abbinare le risposte con i relativi termini. Usando un simile test, dopo lo svolgimento di un'unità si può prevedere che alcuni abbinamenti siano legati strettamente *al contenuto*, altri riguardino tale argomento ma abbiano una *problematica linguistica* per cui l'insegnante alla fine può vedere il perché di certi errori, se legati al contenuto o se legati a problemi linguistici. Altra tecnica è il *cloze test*: si tratta di un testo in cui alcune parole sono state cancellate e sono state sostituite da spazi bianchi che devono essere riempiti dagli studenti (di solito manca una parola ogni sette). Si tratta di vedere la capacità di lettura degli studenti. Per facilitare l'esercizio si possono dare le parole mancanti dentro un riquadro con anche dei distrattori. Si può pensare di avere *due tipi di vocaboli* da inserire: un tipo riguarda la *terminologia della materia*, in questo caso gli studenti devono dimostrare di avere una padronanza adeguata dei concetti e dei termini tecnici relativi alla disciplina; l'altro tipo di parole riguarda *aspetti propriamente linguistici* basati su delle regole sintattiche, morfologiche, ecc., in questo caso gli studenti devono essere preparati anche da un punto di vista linguistico per poter completare con una preposizione, un verbo, ecc. Queste modalità danno la possibilità di separare le carenze linguistiche da quelle che riguardano l'acquisizione dei contenuti ed inoltre essendo test oggettivi danno poco spazio a varianti.

### 3. Fattori da considerare nella costruzione di una verifica e nella valutazione

Nel momento della costruzione della verifica e nella successiva valutazione ci sono dei fattori che devono essere presi in considerazione partendo ovviamente dagli obiettivi già decisi in fase di programmazione. Un primo punto è il *che cosa si valuta*: la valutazione riguarda sia il contenuto sia la lingua, ma il peso che si dà all'uno rispetto all'altro? Ci sono pesi diversi in base agli obiettivi? E gli studenti sono consapevoli di questo? Inoltre all'interno della verifica ci sono delle indicazioni in modo che gli studenti sappiano come vengono valutate le singole parti? Un altro punto riguarda *chi valuta*: la valutazione viene fatta da un unico insegnante, oppure viene portata avanti separatamente o in équipe tra l'insegnante di disciplina e l'insegnante di lingua? Gli studenti vengono aiutati a fare un'autovalutazione del

proprio lavoro? A volte viene richiesto agli studenti di valutare il lavoro dei propri compagni? Altro aspetto è *quando si valuta*: con quale frequenza si valutano gli studenti, e quali abilità vengono testate? La valutazione evidenzia globalmente o separatamente il progresso fatto a livello linguistico e a livello di contenuti? Oppure valuta solo il progresso nei contenuti e non a livello linguistico o viceversa? Altro punto è il *come si valuta*: che tipo di obiettivi si vanno a testare: a lungo, a medio a breve termine? Che tipo di verifiche si utilizzano per misurare l'apprendimento degli studenti? Per la parte orale/interazione si usano presentazioni, domande-risposte (insegnante-studente), discussioni, argomentazioni, altro (per esempio, disegnare un diagramma, ecc.)? Per lo scritto si usano domande chiuse (test a scelta multipla, vero-falso), domande aperte, composizioni, riassunti, progetti, selezioni di lavori, altro? Le verifiche vengono svolte tutte in lingua straniera? In caso di errori si riesce a discriminare se tali errori sono dovuti a problemi linguistici, ai contenuti o ad entrambi? Quanto influenzano gli errori linguistici nella valutazione dei contenuti? I contenuti della verifica sono facilitati a livello di comprensione linguistica attraverso altri supporti (per esempio, diagrammi, disegni, tabelle, ecc.)? Per valutare i risultati degli studenti si usano delle griglie, rubriche, *checklist*, altro? Si chiede, di solito, agli studenti un feedback sulla verifica svolta? Altro aspetto da considerare è il *perché si valuta*: si valuta per avere un feedback sul proprio insegnamento, per sapere quali contenuti abbiano appreso gli studenti, perché gli stessi studenti si rendano conto del percorso fatto?

Quelli elencati sopra sono alcuni dei fattori più importanti da prendere in considerazione nel momento che si faccia una valutazione CLIL, servono per far riflettere sulle stesse modalità e sulla valenza che la valutazione deve avere in ambito formativo.

### Riferimenti Bibliografici

- BALBONI P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET, 1998.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- BAXTER A., *Evaluating your Students*, London, Richmond Publishing, 1977.
- BROWN J.D., *New Ways of Classroom Assessment*, Alexandria (USA), TESOL, 1998.
- COONAN C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.

- CUMMINS J., “Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students”, in RIVERA C. (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- O’MALLEY J.M., PIERCE, L.V., *Authentic Assessment for English Language Learners*, MA, USA, Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- MARSH D., et al; *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1997.
- NUNAN D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- SERRAGIOTTO G., *CLIL Apprendere una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizioni-Soleil, 2003.
- SHORT D.J., “Assessing Integrated Language and Content Instruction” in *TESOL Quarterly* 1993, XXVII, 4, 627-656.
- WIGGINS G., *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- WILLIS J., *A Framework for Task-Based Learning*, London, Longman, 1996.
- WOLFF D., “Content-based Bilingual education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom”, in MARSH D., et al; *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyväskylä, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1997.