

Nuove frontiere nella valutazione linguistica

Graziano Serragiotto

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The aim of this paper is to focus on new trends for languages as far as assessment and evaluation are concerned. After analysing some important elements referring to evaluation and stressing the necessity for teachers to be trained in order to assess and evaluate according to specific criteria, the attention is focused on three aspects: CLIL (Content and Language Integrated Learning), intercultural competence and the use of technologies. They are considered above all when thinking of new fields and new instruments for assessment and evaluation, especially when teachers are supposed to make choices about what and how to evaluate learners.

Sommario 1 Presupposti teorici e pedagogici della valutazione. – 1.1 Definizione della valutazione. – 1.2 Modello di costruzione della valutazione per il processo di apprendimento linguistico efficiente dello studente. – 1.3 L'oggetto della valutazione. – 2 La valutazione nell'apprendimento linguistico. – 2.1 La dimensione glottodidattica: l'approccio umanistico. – 2.2 Tipologie di valutazione. – 3 La valutazione di lingue e contenuti disciplinari nel CLIL. – 3.1 Problematiche del CLIL. – 3.2 Strumenti per la valutazione del CLIL. – 3.3 La valutazione della produzione orale nel CLIL. – 3.4 L'autovalutazione nel CLIL. – 4 Valutare l'atteggiamento interculturale. – 4.1 La competenza interculturale in Europa. – 4.2 Un modello di competenza interculturale. – 4.3 Come valutare la competenza comunicativa interculturale. – 4.4 Proposta di un modello di valutazione della competenza interculturale. – 5 Le valutazioni e le tecnologie. – 5.1 benefici della multimedialità per il docente di lingue straniere. – 5.2 La tecnologia per la valutazione dell'apprendimento linguistico in ambienti multimediali. – 5.3 Il portfolio come strumento di valutazione online. – 5.4 Risorse multimediali per la valutazione nella classe. – 5.5 L'autovalutazione mediante la tecnologia. – 6 Conclusioni.

Keywords Language assessment. CLIL. Intercultural competence. Technologies.

1 Presupposti teorici e pedagogici della valutazione

La valutazione è un aspetto imprescindibile dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere. Pertanto, essa necessita di essere analizzata con rigore scientifico considerando la ricchezza che sul tema della valutazione ci viene fornita dalla letteratura glottodidattica.¹ Si tratta di

¹ Anche se non saranno citati continuamente nel saggio, si ha come riferimento ampio i seguenti volumi di autori italiani: Gattullo, Giovannini 1989; Minardi 1989; Grego Bolli, Spiti 2000; Barki et al. 2003; Vedovelli 2004; Barni 2006; Davies, Elder 2005; Jafrancesco 2006; Mezzadri 2007; Novello 2009; Lugarini 2010; Parizzi, Spinelli 2010; Novello 2014;

un presupposto fondamentale per ricomporre la visione della valutazione che si porterà avanti in questo contributo.

Dietro l'azione del valutare che si vuole considerare, infatti, vi è una prospettiva educativa e glottodidattica di stampo umanistica che concepisce tale momento come rilevante nell'interpretare gli esiti delle verifiche alla luce della storia personale dell'allievo (Porcelli 1998, Balboni 2011).

Un tale costrutto considera la valutazione come un lavoro che dall'insegnante di lingue straniere viene svolto con la prospettiva di valorizzare lo studente nel corso del suo percorso di studio. Ciò presuppone la condivisione di un approccio mirato a far accrescere negli allievi la consapevolezza sul sapere la lingua e sul cosa sono in grado di saper fare con la lingua. Per raggiungere un siffatto obiettivo, il docente di lingue deve necessariamente tenere in considerazione una serie di fattori ossia il modello di valutazione richiesto dall'istituzione afferente; le attese delle famiglie dei discenti e le abitudini didattiche a cui gli studenti sono adusi nel momento di essere valutati. Si tratta di variabili rilevanti per poter selezionare un percorso didattico e un modello di valutazione in grado di dare significatività ai contenuti trattati a lezione, qualificando nello stesso tempo il valore sociale che si è instaurato a lezione tra gli apprendenti mediante l'utilizzo della lingua straniera. Ciò che dovrebbe quindi guidare il docente nella progettazione della valutazione è la consapevolezza di orientare la valutazione su persone sulle quali non vanno convogliati dei contenuti ma che, al contrario, essi stessi contribuiscono a crearli, a modificarli esercitando intenzionalmente un'azione ragionata, proponendo un confronto su quanto viene appreso in classe e una negoziazione delle implicazioni che il sapere e l'atto didattico della valutazione hanno in termini di crescita personale e di miglioramento.

In questa direzione, il modello di valutazione che il docente di lingue straniere dovrebbe perseguire mira a educare lo studente alla valutazione continua, coinvolgendo l'apprendente in specifiche decisioni da prendere, lavorando su aspetti di rilevanza da un punto di vista didattico e affettivo. La valutazione diventa allora un atto situato, governato non più dalle sole e indiscutibili scelte dell'insegnante ma da determinati meccanismi didattici, da interessi ed esigenze specifiche all'individuo e al gruppo classe, da motivazioni personali e sociali che consentono di coordinare e di fondare in modo responsabile le diverse scelte che sottostanno all'atto valutativo.

Prende forma dunque un modello di valutazione che richiede, in forza della straordinaria complessità e ricchezza dell'argomento, un approfondimento sul modo di intendere la valutazione, sui fattori da considerare quando si valuta, utile per mettere in luce un piano di gestione dell'atto valutativo trasparente e affidabile, e i soggetti della valutazione.

Torresan 2015. Quanto agli autori stranieri di riferimento, si citano alcuni classici come: Carrol 1980, 1985; Bachman 1990.

1.1 Definizione della valutazione

Queste considerazioni di ordine generale ed etico costituiscono l'assunto sul quale si articola questa prima riflessione sulla natura della valutazione.

Un tale costrutto mette al centro l'insegnante e la sua competenza nel delineare un processo didattico calato ed adeguato sulle caratteristiche degli apprendenti; in secondo luogo, rende protagonista il discente che ha un ruolo preponderante. Se si è definito nel paragrafo precedente la valutazione come atto situato, allora l'evento valutativo acquista valore nel momento in cui si guida il discente a ricavare valore da questa situazione, accrescendo al contempo la sua autoefficacia rispetto alle abilità che gli vengono richieste. In questa prospettiva la valutazione si configura come un'azione in cui si assegna valore al percorso dello studente e simultaneamente valorizzante le qualità di una persona, dove verranno verificati quanto una persona ha acquisito di un contenuto o di un certo aspetto della lingua.

Una siffatta considerazione della valutazione orienta il lettore verso il potenziale dell'evento valutativo che, nell'ambito di un curriculum interessato a realizzare le finalità dell'educazione linguistica, si struttura come:

- a. momento di un processo trasparente, unitario e globale che si sviluppa entro un contesto didattico che coinvolge numerosi attori;
- b. come azione governata da presupposti scientifici da parte del docente che individua i metodi e gli strumenti più opportuni;
- c. come punto di arrivo di una costruzione personale di competenze;
- d. come azione regolata in modo intenzionalmente scientifico da parte dell'insegnante allo scopo di testare le abilità linguistiche dello studente e comparare i progressi che egli ha compiuto sia al livello di performance comunicativa sia in relazione alla singola abilità testata.

È evidente quindi che la valutazione determina il valore di una persona nel momento in cui apprendere una lingua straniera. Da questa presupposto sul che cosa è la valutazione, si comprende che l'atto di valorizzare la persona è strettamente connesso all'azione della valutazione e quindi a uno schema di sviluppo entro cui si studia il processo del valutare.

1.2 Modello di costruzione della valutazione per il processo di apprendimento linguistico efficiente dello studente

In questo paragrafo si cercherà di ricostruire i diversi stadi che caratterizzano il processo di valutazione. Essi diventano rilevanti per una gestione professionale ed efficace dell'atto valutativo; si tratta di un insieme di scelte e di strumenti che guidano lo studente durante il suo percorso di apprendimento in modo da orientarlo in sede di verifica. Al di là di come poter utilizzare la valutazione, cioè se in un'ottica formativa o sommativa, occorre che il docente di lingue straniere lavori contestualizzando ogni fase preparatoria alla valutazione di modo che lo studente sappia su cosa, come e perché viene valutato e abbia maniera quindi di dare un senso alla sforzo cognitivo che compie nell'atto di apprendere una lingua straniera. Questo comporta che il docente riduca al minimo gli elementi di novità che lo studente si troverà di fronte nel momento in cui affronta la prova.

In un primo stadio, bisogna tenere in considerazione il contesto educativo e lavorativo: gli obiettivi della valutazione devono essere allineati con quanto si è deciso di valutare in sede di definizione del curriculum e in linea, perciò, con gli obiettivi linguistico-comunicativi che la classe dovrebbe raggiungere a un certo punto o alla fine del percorso didattico.

Un'altra variante non meno importante è il luogo di svolgimento della prova; come terzo stadio vanno attentamente esaminati come deve avvenire la misurazione dei progressi, la scelta delle scale di misurazione adottate. Si delinea quindi un quadro complesso della valutazione che contempla una attenta progettazione e selezione di tutti gli ambienti e degli strumenti che si considerano come utili e adeguati per assicurare alla pratica valutativa trasparenza, accessibilità e attendibilità in forza della definizione di un suo piano di svolgimento. Entrando nel dettaglio della progettazione, si distinguono tre stadi preparatori correlati, dove le scelte dell'uno diventano il presupposto dell'altro:

Contesto organizzativo

- a. progettazione del percorso disciplinare e della prova;
- b. selezione della metodologia e delle tecniche;
- c. scelta e costruzione delle scale di misurazione;
- d. definizione temporale della somministrazione della prova.

Contesto didattico

- a. colloquio valutativo con i discenti;
- b. comunicazione degli obiettivi della valutazione agli allievi;
- c. sperimentazione della prova in classe;
- d. analisi dei dati ottenuti e possibile revisione della metodologie e delle tecniche di costruzione della valutazione dopo la somministrazione della prova;
- e. costruzione della prova.

Contesto valutativo

- a. somministrazione;
- b. raccolta delle prove;
- c. diffusione informale dei risultati;
- d. identificazione e sviluppo di aree di miglioramento;
- e. recupero e rafforzamento.

La progettazione del sistema di valutazione mira dunque a una definizione dei contenuti da valutare i quali vanno negoziati con i discenti, sicché definizione e condivisione reciproca di obiettivi e percorsi rendono la valutazione un'espressione autentica di quanto una persona si propone di fare attraverso la lingua. Una siffatta dimensione della valutazione si basa sul confronto continuo tra docente e studenti che concordano assieme le modalità di recupero e di rinforzo di alcuni aspetti della lingua da migliorare. Vi è dunque una costante ridefinizione del proprio repertorio conoscitivo.

Il docente inoltre dovrà prestare particolare cura alle modalità di comunicazione della prova in modo da far luce sui seguenti aspetti:

- a. organizzazione, obiettivi e tempistica della prova;
- b. scelta dell'orario e dell'ambiente didattico della prova;
- c. disponibilità degli strumenti tecnologici sia per la somministrazione delle diverse parti della verifica che per la diffusione dei risultati;
- d. tipologia della prova;
- e. modalità di costruzione della prova;
- f. docimologia e scala di misurazione della prova coerenti con la filosofia di fondo e la metodologia adottate dall'insegnante;
- g. correzione della prova.

La fase di raccolta e feedback dei risultati devono procedere in modo chiaro; il feedback, in modo particolare, deve essere comunicato rapidamente poco dopo lo svolgimento dell'esame ed essere condiviso con gli allievi.

Lo scopo principale è di poter interpretare da parte dell'insegnante la gestione della prova dell'allievo, intercettando nel suo processo emotivo-cognitivo le cause di eventuali difficoltà e risposte.

In sintesi, la portata di questa nuova modalità di riclassificare la valutazione si basa su di un piano di azione organizzato che, a seconda della contesto didattico in cui si svolge, assume maggiore incisività laddove essa sia interrelata al sistema scolastico, accrescendo la trasversalità delle discipline, gli strumenti e le modalità di costruzione e di misurazione degli obiettivi fra docenti che scambiano pratiche, garantendo alla valutazione maggiore qualità e oggettività nella costruzione e correzione delle prove.

1.3 L'oggetto della valutazione

Gli insegnanti di lingue straniere sono consapevoli che la valutazione rappresenta una questione quanto mai scivolosa e complessa per la complessità nel saperla progettare, costruire, misurare e riorientare i rapporti agli obiettivi didattici conseguiti e allo studente. Nello stesso tempo ci si rende conto che l'evento valutativo costituisce uno strumento di comunicazione straordinario con gli allievi. Con questi ultimi infatti, diventa fondamentale condividere gli obiettivi da conseguire nell'apprendimento linguistico in modo che i discenti siano messi di fronte ai propri miglioramenti e alle proprie difficoltà. Gli studenti hanno bisogno di un monitoraggio continuo, di conoscere passo dopo passo il livello di apprendimento raggiunto; in questo contesto il docente deve svolgere il ruolo di guida, condividendo mediante il patto formativo determinate scelte che li riguardano.

Questo duplice focus sull'apprendente e sulle competenze acquisite mette in evidenza l'oggetto della valutazione che riguarda i seguenti aspetti:

- a. l'oggetto della valutazione coincide con l'*oggetto dell'insegnamento*: vale a dire la lingua deve essere studiata nella varietà delle sue espressioni (lingua comune o di specialità) in modo che l'allievo possa pervenire a un modello di competenza comunicativa: gli atti comunicativi, gli aspetti grammaticali e quelli socioculturali ed extralinguistici (Balboni 2011);
- b. l'oggetto valutativo sono *gli strumenti di verifica*: essi comprendono le tecniche impiegate nella prova le quali devono essere le medesime utilizzate a lezione. Ciò favorisce l'allievo nel saper padroneggiarle in un momento di stress. Infatti, utilizzare nella prova delle tecniche nuove potrebbe aggiungere una maggiore difficoltà tale da inficiare il risultato della verifica (Domenici 1993);
- c. l'oggetto valutativo sono *i parametri*: indicatori e descrittori sono parte imprescindibile di una griglia di valutazione da utilizzare per il controllo delle abilità linguistiche. Si necessita in questo caso di criteri di misurazione affidabili e noti agli studenti affinché siano chiari come il docente intende valutare la loro prestazione.

Per il docente, la valutazione dà modo di:

- a. monitorare se tutti gli obiettivi definiti in partenza con chiarezza e raggiungibili per gli studenti, siano stati acquisiti e non vengano accumulate lacune che potrebbero portare a fallimenti nella comunicazione (Novello 2009);
- b. poter rivedere l'efficacia della metodologia adottata.

Da queste considerazioni, l'oggetto della valutazione riguarda l'intero processo educativo, rispetto al quale il rendimento degli allievi è l'indice di cui ci serviamo come criterio (Porcelli 1998).

2 La valutazione nell'apprendimento linguistico

Prima di descrivere le tipologie di valutazione nell'apprendimento linguistico, si ritiene opportuno esaminare la prospettiva educativa che la valutazione riveste in ambito glottodidattico. Infatti, all'interno di tale dimensione, l'approccio umanistico rappresenta il modello teorico sperimentato e consolidato nel porre in posizione centrale l'apprendente lungo il suo percorso formativo. Secondo questa visione dell'apprendimento la lingua non è considerata come obiettivo isolato ma come strumento di una comunicazione (Porcelli 1998; Stevick 1976, 1982;) che si arricchisce di contenuti modificandosi in rapporto agli obiettivi didattici pianificati.

Dopo aver correlato teoricamente la valutazione con il quadro epistemologico di riferimento, si procederà successivamente a delineare le peculiarità che sottostanno ai diversi usi della valutazione.

2.1 La dimensione glottodidattica: l'approccio umanistico

La principale caratteristica dell'approccio umanistico è l'assumere un carattere inclusivo alla psicologia dello studente in chiave di acquisizione linguistica; l'insegnante dunque considererà le caratteristiche personali dell'allievo come il bisogno di autorealizzazione e autopromozione.

Una siffatta attenzione verso la dimensione psicologica dell'apprendente mira a:

- a. riconoscere il valore dell'individuo, ora considerato come fulcro emotivo e razionale;
- b. migliorare il suo potenziale in termini di creatività e autonomia;
- c. incrementare la qualità del suo apprendimento linguistico.

In base agli studi della psicologia umanistica di Rogers (1973) e in Italia di Titone, Freddi e Balboni, tutti gli aspetti della personalità umana inficiano sul processo d'apprendimento poiché esse specificano le differenze tra un allievo e un altro. Da ciò deriva l'importanza di tenere in considerazione i bisogni formativi e didattici dello studente, le sue motivazioni, i diversi stili di apprendimento, il suo profilo psicologico, la sua personalità e i suoi tempi di apprendimento. Viene di conseguenza valorizzata la dimensione emozionale del discente di modo che l'insegnante sia in grado di costruire un processo di lavoro che includa la sfera emotiva come espressione di intelligenza tramite cui lo studente percepisce la realtà didattica in cui si colloca, costruendo al contempo il suo rapporto con la lingua.

Secondo questa chiave di lettura il soggetto è protagonista del proprio percorso di apprendimento mentre l'obiettivo dell'insegnamento consiste rispettivamente:

- a. nel selezionare dei testi attinenti agli interessi degli allievi affinché la fonte informativa;
- b. risulti essere significativa da un punto di vista affettivo e didattico;
- c. nel didattizzare i materiali didattici seguendo il principio di bimodalità e direzionalità del cervello (Danesi 2015); quest'ultimo elabora la realtà linguistica dapprima in maniera olistica grazie all'emisfero destro dell'area cerebrale per poi passare alla fase più analitica, logica e razionale governata dall'emisfero sinistro;
- d. accrescere il piacere di studiare la lingua che si apprende insieme con gli altri. Nello specifico occorre porre attenzione all'ambiente e alle condizioni di apprendimento in modo che l'approccio alla lingua sia facilitato da un'atmosfera serena e rilassante, rimuovendo in tal modo possibili stati d'ansia e filtri affettivi che ostacolano il processo di acquisizione della lingua.

Una situazione di apprendimento che tenga conto delle diverse variabili ambientali e socio-affettive, determina una realtà di studio ancorata alla crescita dell'apprendente che è messo nelle condizioni di sperimentare nuove strategie di apprendimento in grado di generare un comportamento linguistico autonomo. Per questo obiettivo, l'insegnante di lingue straniere deve saper articolare un percorso fondandolo sulla 'riflessione sulla lingua' adottando perciò metodi e tecniche di ordine induttivo volti a offrire agli allievi una maggiore apertura e interesse verso la globalità della lingua.

2.2 Tipologie di valutazione

La gestione e la valorizzazione delle differenze passa anche attraverso l'evento valutativo. Di conseguenza all'insegnante è richiesta la competenza valutativa allo scopo di monitorare il suo percorso didattico per migliorarlo, indirizzandolo verso le esigenze degli studenti.

Si tratta perciò di costruire una didattica orientata verso la realtà degli apprendenti, mediante un progetto i cui obiettivi devono essere verificati in un momento specifico del percorso didattico. Posta questa premessa, diventa cruciale esaminare le varie tipologie di valutazione che l'insegnante potrà prendere in considerazione nell'esercizio della sua pratica didattica.

2.2.1 La valutazione formativa

La prima tipologia di valutazione che si esaminerà è la valutazione sommativa (Carrol, Hall 1985).

Essa procede dall'analisi dei dati per ottenere informazioni continue sul processo di apprendimento degli studenti e sull'efficacia del metodo

didattico adottato in classe. I risultati ottenuti permettono al docente di rielaborare l'attività didattica per un migliore adattamento agli obiettivi che devono essere perseguiti.

La sua funzione formativa investe l'intero processo di apprendimento per cui sia il docente che gli allievi sono protagonisti di un percorso dove i risultati acquisiti informano sulla qualità della didattica realizzata in classe. Gli elementi raccolti aiutano il docente ad attuare delle correzioni e delle modifiche alla programmazione. Per le implicazioni che derivano dalla sua realizzazione, la valutazione formativa possiede una funzione diagnostica, didattica e di feedback.

2.2.2 La valutazione sommativa

Definita anche 'riepilogativa', si attua alla fine del processo educativo. Focalizzata sui contenuti, ha una funzione classificatoria, selettiva e di feedback.

È una tipologia di valutazione basata su di un programma di intervento giunto alla sua fase conclusiva e più matura, dopo gli eventuali aggiustamenti introdotti con la valutazione formativa, in cui si valuta la totalità del programma e degli effetti ottenuti.

La valutazione sommativa è funzionale a verificare il conseguimento degli obiettivi finali ed interviene a conclusione di un processo; pertanto, questa modalità valutativa non è utile all'apprendimento poiché non è più possibile intervenire.

All'interno del processo educativo si possono distinguere dei momenti valutativi con funzioni differenti. Nello specifico si terranno presente:

- a. *valutazione iniziale o in entrata*: si tratta di evento valutativo adatto a verificare i livelli di partenza dello studente. Inoltre questo modello valutativo è utile per dispiegare degli interventi di tipo diagnostico delle competenze;
- b. *valutazione in itinere o intermedia*: rientra nella categoria valutativa di tipo formativo ed è funzionale a verificare se l'allievo ha raggiunto il livello di competenza necessario per procedere avanti. Altro aspetto significativo è che essa serve per effettuare un'analisi ragionata sul processo di insegnamento finora svolto, individuando elementi utili per poter selezionare meglio strumenti e procedure per un corretto funzionamento della didattica in corso;
- c. *valutazione finale o in uscita*: questo tipo di valutazione svolge la funzione di dare un bilancio complessivo all'intero ciclo di insegnamento. Presenta perciò un valore formativo che consiste nel fornire strumenti e dati che servono per modificare o consolidare un successivo percorso;

- d. *valutazione diffusa*: possiede un carattere meno formale rispetto alle precedenti; è svolta attraverso prove di verifica; in altri casi si compilano delle griglie di valutazione durante la prestazione linguistica con l'obiettivo di raccogliere dati per la valutazione che si svolge in itinere ed è particolarmente utile per osservare i miglioramenti degli studenti mentre svolgono attività di tipo comunicativo;
- e. *valutazione autentica*: la valutazione autentica acquista significato quando si propone concretamente di accertare la prestazione dello studente al fine di monitorare lo stato del suo apprendimento e comprendere se essi sanno realmente usare determinate competenze in situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni (Wiggins 1998). Dunque vi è una stretta correlazione tra quanto gli studenti hanno sperimentato in classe e quanto poi essi sono in grado di utilizzare concretamente agendo entro situazioni ad hoc.

3 La valutazione di lingue e contenuti disciplinari nel CLIL

Si è detto che la valutazione rappresenta da sempre una questione controversa e scivolosa per il docente. La complessità di tale evento aumenta nel caso in cui si faccia CLIL. Attraverso la suddetta metodologia veicolare la valutazione mira a verificare se gli obiettivi sia linguistici sia legati al contenuto sono stati conseguiti dagli studenti. Nei contesti di apprendimento CLIL vengono valutati contemporaneamente la lingua straniera con cui sono stati resi i contenuti della disciplina che questi ultimi. Da qui l'importanza di pervenire alla costruzione di una verifica che sia attentamente strutturata in modo che si possano classificare il tipo di carenze dello studente ossia se esse sono pertinenti all'aspetto linguistico, legate ai contenuti o se invece riguardano entrambi gli aspetti.

Dunque nei prossimi paragrafi si cercherà dapprima di evidenziare alcune problematiche e poi di dare delle risposte su come valutare lingua e disciplina.

3.1 Problematiche del CLIL

Ci sono una serie di problematiche legate alla progettazione, alla concreta realizzazione e alla stessa valutazione di esperienze CLIL le quali vanno affrontate da una prospettiva univoca e strutturalmente coerente con le finalità dell'insegnamento veicolare legato al principio secondo il quale il CLIL è un apprendimento integrato di lingua e contenuti e che richiede una *valutazione integrata* di entrambi gli aspetti.

La valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; da tale assunto deriva l'importanza di avere un *format* di verifica finalizzato

a verificare sia elementi linguistici che di contenuto. Si potrebbe inoltre disporre di due griglie di valutazione disgiunte per testare lingua e contenuto in modo che i due aspetti siano anche leggibili e interpretabili singolarmente. In casi come questo, si prenda a riferimento quali elementi si potrebbero considerare per valutare la produzione di un testo:

- a. *lingua*: ortografia, grammatica, lessico, organizzazione;
- b. *contenuti*: qualità delle idee, adeguatezza degli esempi, originalità, documentazione bibliografica.

Ad ogni voce devono corrispondere dei livelli a cui far riferimento rappresentati da descrizioni specifiche. L'obiettivo è di pervenire a una valutazione meno soggettiva.

Un altro aspetto cruciale è il format: esso dovrà rispettare le caratteristiche della disciplina, la sua epistemologia e dove possibile verranno utilizzati strumenti adeguati, non solo linguistici che facciano uso, per esempio, di immagini, riempimento di schemi.

Valutando contemporaneamente lingua e contenuti, occorre attribuire un peso alla valutazione della lingua rispetto al contenuto, benché ciò dipenda dagli obiettivi fissati all'inizio del percorso didattico. Di conseguenza, è bene definire il peso in fase di stesura del progetto CLIL, considerando però la priorità del contenuto rispetto all'accuratezza linguistica. Resta fondamentale però non compromettere la comprensione. La proporzione lingua-contenuto potrebbe essere 1/3 LS e 2/3 disciplina, variando tale proporzione in funzione della tipologia di verifica e degli obiettivi scelti di volta in volta.

Bisogna quindi pervenire a una valutazione bilanciata in grado di:

- a. distinguere da una parte gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari;
- b. giungere a un modello di valutazione integrato mediante la collaborazione dei docenti coinvolti.

Nell'ottica degli studenti che fanno CLIL, ricevere un voto unico o delle valutazioni distinte è sentito come un aspetto che contribuisce a far chiarezza sui criteri di valutazione del percorso didattico o un fattore penalizzante; nella maggior parte dei casi, l'allievo ha paura di essere penalizzato dalla valutazione unica poiché laddove vi sono lacune in una delle due discipline queste possono compromettere il risultato finale. A parere di chi scrive la valutazione dovrebbe essere unica poiché ci si riferisce a un apprendimento simultaneo di lingue e di contenuti, dove alcuni aspetti sono strettamente correlati con la lingue e coi contenuti e diventa difficile scinderli

3.2 Strumenti per la valutazione del CLIL

Gli strumenti di valutazione devono essere selezionati in accordo agli obiettivi divisi per abilità verificate (Short 1993). Il modello Short che si propone sotto potrebbe essere valido nel caso in cui il docente voglia effettuare una valutazione diversa della lingua dai contenuti:

Tabella 1

problem solving	i discenti pervengono a una soluzione rispetto al problema (disegnare diagrammi, classificare, ecc.) che era stato loro affidato per testare determinate abilità
conoscenza dei contenuti	gli allievi devono saper dimostrare delle abilità in relazione a specifici contenuti
elaborazione di concetti	gli studenti comprendono i concetti legati al contenuto e sanno anche applicare la conoscenza
uso della lingua	gli apprendenti vengono testati sulle loro abilità di usare la lingua accademica
capacità di comunicazione	gli alunni devono saper dare informazioni sull'argomento svolto
comportamento individuale	i discenti sanno portare avanti il proprio progetto
comportamento di gruppo	gli studenti mostrano delle abilità comunicative e sociali che si traducono operativamente con il condurre e il portare a termine il lavoro di gruppo
atteggiamento/attitudine	entrambe le voci sono oggetto di monitoraggio e di verifica verso la materia

Il modello Short risulta utile e concreto perché propone griglia con categorie, dei descrittori e una scala di valori riferita a ogni dimensione.

Tra gli altri strumenti per la misurazione si possono includere:

- a. una checklist da utilizzare mentre gli studenti lavorano;
- b. schede aneddotiche;
- c. schede di osservazione che consente all'insegnante di riflettere sulle modalità di lavoro degli studenti, registrando costantemente il loro progresso di apprendimento;
- d. portfolio: si tratta di uno strumento che si addice per un percorso finalizzato all'autovalutazione dello studente. Mediante questo strumento gli stessi allievi scelgono i prodotti migliori e li sistemano nel portfolio, rendendo visibile la loro crescita e il livello raggiunto.

L'utilizzo di tali strumenti ai fini valutativi nel CLIL si allinea con le finalità della metodologia veicolare poiché tali modalità seguono l'allievo durante il suo apprendimento, sostenendolo nei suoi punti di forza e ponendo l'accento sui contenuti disciplinari.

3.3 La valutazione della produzione orale nel CLIL

Valutare la produzione orale nel CLIL comprende specificatamente:

- a. le situazioni di monologo;
- b. tutti i momenti comunicativi che richiedono interazioni tra pari.

A proposito dell'interazione orale, essa richiede ai partecipanti una negoziazione dei significati fondamentale perché lo scambio comunicativo possa perseguire i propri scopi pragmatici. Si valutano inoltre l'efficacia comunicativa, l'appropriatezza socio-linguistica, la correttezza formale e il linguaggio extra linguistico utilizzato.

Valutare l'abilità di produzione orale comporta una precisa scelta da parte del docente legata alla modalità di costruzione di una griglia che tenga conto di cosa valutare e del peso che occorre attribuire ad esempio alla fluenza o all'accuratezza formale.

Poiché nel CLIL si valutano sia i contenuti che gli elementi linguistici il docente dovrà necessariamente chiarire agli studenti che tipo di prestazione si auspica che essi eseguano; se conferisce più importanza alla fluenza, allora la griglia valutativa assegnerà poco peso agli errori linguistici o, al contrario, controllerà maggiormente l'accuratezza delle strutture linguistiche a discapito della fluenza comunicativa.

Tuttavia, diventa fondamentale per il docente essere consapevole che spesso gli studenti hanno parecchie difficoltà nell'espone il contenuto disciplinare in lingua straniera; nel farlo vanno incontro ad alcune imperfezioni che oscurano l'esposizione. Ciò è dovuto a una non ancora piena padronanza linguistica cognitiva-accademica. Di conseguenza, al fine di potenziare l'abilità di produzione orale sarà cruciale creare un percorso di acquisizione interattivo, dinamico, esperienziale in modo che gli studenti si prestino alla scoperta del lessico, alla riflessione sui contenuti, allo scambio comunicativo e, in ultima istanza, alla rielaborazione del sapere appreso mediante nuove ricerche e approfondimenti. Il lavoro di gruppo inoltre veicola la discussione, convergendolo sui precisi topici che saranno affrontanti da ciascun membro in maniera responsabile

Si perverrà poi a una negoziazione di significati per comprendere meglio l'*input* e produrre *output*.

Come si può osservare, lo studente svolge un ruolo attivo, comprende e agisce declinando la lingua sui contenuti. Una siffatta metodologia abituata in classe l'allievo a saper interagire in lingua, saper utilizzare gli aspetti linguistici per gestire l'interazione e la collaborazione con i compagni; si scambiano idee, si mettono a fuoco e a punto dei progetti che estendono la lingua oltre il mero compito formale secondo cui il discente deve automatizzare l'atto linguistico ed eseguirlo in una situazione comunicativa.

Un'impostazione coerente con i fini del CLIL e la conseguente valutazione della produzione orale mira a far sì che lo studente sia in grado di

gestire il proprio apprendimento in maniera autonoma e responsabile, facendo uso di una stile comunicativo teso alla collaborazione e all'apertura di nuove idee. Tale traguardo viene costruito lungo tutto il suo percorso di apprendimento nel quale lo studente costruisca con gradualità il suo sapere e simultaneamente il docente monitori i progressi nella produzione orale come le criticità che possono emergere.

3.4 L'autovalutazione nel CLIL

Uno dei benefici a cui il CLIL tende è aumentare il livello di consapevolezza dello studente rispetto a determinate aree del suo impegno didattico. L'autovalutazione è considerata così in un processo formativo la chiave di volta della crescita della persona e della sua promozione in termini di sapere.

L'autovalutazione riguarda innanzitutto il proprio percorso di apprendimento: ogni studente sarà in grado di:

- a. identificare la propria motivazione in ragione della quale affronta la materia con un particolare atteggiamento e attitudine;
- b. individuare i punti di forza e le difficoltà incontrate;
- c. verificare il livello raggiunto.

Lungo tutto il loro percorso, gli allievi discenti vengono posti al centro dell'apprendimento: questo comporta che il docente seleziona approcci, metodologie, strumenti e risorse tenendo in considerazione chi deve apprendere in modo che ogni aspetto didattico possa rispondere alle esigenze degli allievi. In tal modo l'insegnante crea le migliori condizioni perché lo studente acquisti dimestichezza con l'ambiente classe che viene percepita come un luogo dove costruire empatia con i compagni e per i contenuti. Inoltre, egli potrà disporre di strumenti utili per una riflessione su ogni fase didattica in cui ha conseguito determinati risultati. Ciò darà modo di valutare i propri progressi. Dunque l'autovalutazione si fonda sulla condivisione del proprio percorso con il docente allo scopo di comprendere quali possono essere le strategie più utili per migliorare.

L'autovalutazione rappresenta il punto di arrivo di un traguardo in cui lo studente si promuove come apprendente capace di ergersi come principale artefice della propria crescita. In questa prospettiva, si reputa l'autovalutazione una mera competenza emotiva e cognitiva, avendo l'allievo conoscenza reale dei propri miglioramenti come dei limiti personali. In linea con tali categorie lo studente dovrebbe riuscire a valorizzare gli aspetti più funzionali (capacità di interazione, formulazione del linguaggio in lingua straniera, argomentazione, capacità di approfondimento e di documentazione bibliografica, ecc.) per adeguarla al contesto di apprendimento e raggiungere dei risultati. L'autovalutazione permette allo studente di aumentare la propria efficacia rispetto a degli obiettivi da conseguire.

4 Valutare l'atteggiamento interculturale

Le esigenze della società multiculturale e la politica di internazionalizzazione delle università sottolineano l'importanza di formare delle persone in grado di saper interagire con appropriatezza e rispetto in più contesti. Pertanto, oggigiorno diventa vitale valutare la competenza comunicativa interculturale. Partendo dai riferimenti presenti nel Quadro Europeo si proporrà un modello di valutazione di tale competenza i cui obiettivi sono:

- a. sensibilizzare i docenti di lingue straniere nel considerare all'interno dei loro percorsi la competenza interculturale. Per fare ciò occorrono dei modelli di valutazione utili per misurarla, ossia mettendo in relazione le categorie e i descrittori indicati da tali competenze con ciò che concretamente viene richiesto al discente per lavorare in modo efficiente nell'ambito di un contesto in cui si pongono di fronte culture ed esperienze di civilizzazione diverse dalle proprie;
- b. saper promuovere fin dalle prime lezioni un atteggiamento interculturale dove, oltre a saper parlare, le persone sanno comprendersi.

Nei prossimi paragrafi si metteranno a fuoco le tappe più rilevanti della politica linguistica europea in favore di obiettivi tesi a far acquisire ai nuovi apprendenti le competenze necessarie per agire in un sistema di valori e di abitudini diversi dalla propria.

4.1 La competenza interculturale in Europa

Come ha sottolineato Valdivieso (2010), numerosi paesi europei conferiscono nei loro programmi grande attenzione all'aspetto interculturale per l'insegnamento delle lingue straniere. Lo scopo che ci si prefigge di ottenere è quello di sviluppare negli individui piena consapevolezza del valore della diversità di cui ogni cultura è portatrice. Il software mentale è differente a seconda della cultura, con diverse implicazioni a livello linguistico. Per questo motivo la rete comunicativa di tali elementi va tenuta in considerazione quando si insegnano e si apprendono le lingue straniere.

Malgrado l'interculturalità sia oramai uno dei principi basilari dell'insegnamento delle lingue, essa pone un problema cruciale ovvero come valutare una competenza di questo tipo, con quali criteri, descrittori e scale di livello. Diventa fondamentale misurare in modo affidabile non solo le conoscenze linguistiche e grammaticali ma l'istanza interculturale sui cui si è lavorato a lezione.

Tenendo presente come il quadro comune europeo di riferimento per le lingue avesse fatto leva sul raggiungimento sulla dimensione pragmatica, adesso le nuove indicazioni del Consiglio d'Europa mirano a creare le condizioni di apprendimento migliori perché la persona plurilingue possa

essere inserita in un contesto internazionale dove si incontrano culture diverse e si utilizzano da parte dell'apprendente straniero gli stessi valori, simboli e codici. Un tale scambio è destinato a incidere sulle relazioni interpersonali la cui qualità è garantita dalle competenze dell'individuo di saper gestire e interpretare la dimensione comunicativa con una prospettiva di analisi più profonda.

Da tali presupposti la pratica della lingua diventa scoperta dell'alterità, etnica, sociale e culturale, che va condotta mantenendo uno spirito critico e una capacità predittiva delle conseguenze interculturali di certe parole o azioni.

4.2 Un modello di competenza interculturale

Nell'insegnamento delle lingue straniere in Italia la comunicazione interculturale ha assunto importanza solo all'interno di un approccio comunicativo dove è stata analizzata da Balboni fin dagli anni Novanta (1999, 2006b, con Caon 2015). I suoi studi hanno collocato la dimensione culturale e interculturale entro tre contesti specifici:

- a. *lingue straniere*: Caon ha studiato il passaggio dalla dimensione *culturale* a quella *interculturale* (2013, 2015): ma siamo ancora in una logica di ricerca e proposta, che nelle scuole non attecchisce poiché tra i docenti di lingue straniere vi sono concezioni diverse di cultura;
- b. *italiano come lingua seconda* a studenti non madrelingua: il problema è affrontato in modo poco sistematico e in termini generali di differenza, spesso definita contrasto, scontro di cultura e di civiltà tra la matrice originaria dell'immigrato e il contesto accettato in Italia. Quello che spesso accade nella scuola in Italia è che si interviene soltanto a trovare una soluzione o un rimedio necessario agli incidenti che si realizzano in classe. Si è ancora lontani dal proporre un discorso più articolato di ma non si fa un discorso di *grammatica interculturale*, riflettendo in maniera critica e sistematica sull'episodio critico;
- c. *italiano come lingua straniera* nel mondo: qui ci si rivolge anche a studenti di origine italiana che hanno un'immagine dell'Italia parziale determinando una percezione errata. A questo scopo, nel 2015-16 il Ministero degli Esteri ha affidato questa formazione al Laboratorio ITALS (<http://www.italis.it>), di Venezia; nella stessa università c'è una mappa interculturale che mette in evidenza i punti critici tra italiani e cinesi, slavi del nord, slavi del sud, argentini, messicani, tedeschi, ecc.: un *work in progress* continuo che vede impegnati studiosi, docenti e ricercatori a una collaborazione finalizzata a fornire un quadro interculturale completo a seconda del paese in cui il docente opera (su questa mappa, che è in <http://www.unive.it/labcom>).

Dunque con l'approccio comunicativo la dimensione *interculturale* è diventata prioritaria ai fini poiché un errore di questo tipo compromette l'efficacia della comunicazione con conseguenze pragmatiche, divenendo quindi ancora più grave di un errore linguistico un errore culturale ha quasi sempre conseguenze pragmatiche di gran lunga più gravi dell'errore morfosintattico, cui la tradizione dell'insegnamento e della valutazione linguistica dà il peso preponderante.

Balboni e Caon hanno elaborato un modello di riferimento, una sorta di mappa dei problemi di comunicazione interculturale, che è anche alla base della mappa interculturale mondiale che è online in <http://www.unive.it/labcom>.

La base epistemologica di tale modello si fonda sul convincimento che problemi di natura interculturale riguardanti la comunicazione si riferiscono a quattro aspetti:

- a. problemi legati alla lingua: negare e interrogare, due semplici forme morfosintattiche, sono in realtà molto complesse sul piano interculturale: in alcune culture una domanda sì/no ammette solo risposta positiva anche se sarebbe stata giusta quella negativa, in altre culture dire di no è vietato, parlando con una persona che si rispetta, per cui vengono messe in atto strategie che comunicano il no ma non lo esprimono: ci basta questo semplice elemento, cioè l'uso delle forme interrogative e negative, per capire la complessità del problema; un secondo esempio può essere utile: il passaggio dal formale all'informale: chi lo propone? Come si attua? Che forme linguistiche ed extralinguistiche assume?;
- b. la comunicazione extralinguistica, cioè quella cinesica (i gesti, le espressioni del viso: in alcune culture sono escluse, in altre ammesse, ma in molti casi gesti identici hanno significati diversi, talvolta possono essere offensivi in una cultura e non nell'altra), prossemica (la distanza interpersonale e la postura, l'uso comunicativo dell'arredamento, l'indicazione di rispetto data stando in piedi, ecc.), oggettiva (il valore comunicativo del vestiario e della sua formalità o informalità, le uniformi e le divise, l'uso di regali per fini relazionali, l'offerta/accettazione di 'droghe' quali alcol, fumo, ecc.);
- c. il background culturale che spesso incide sulla comunicazione linguistica: basti pensare a un valore come la gerarchia, e conseguentemente lo status sociale e il rispetto ad esso dovuto, e tutto il complesso sistema dei registri, delle sfumature nella formalità, e così via;
- d. la dimensione relazionale: evitare reazioni di fronte a gesti, posture, parole che sembrino offensive, in attesa di una verifica; sforzo di empatia, exotopia, di decentramento, cioè entrare nei panni dell'interlocutore e vedere noi stessi, i nostri atti comunicativi, con i suoi occhi.

Lo schema è il seguente:

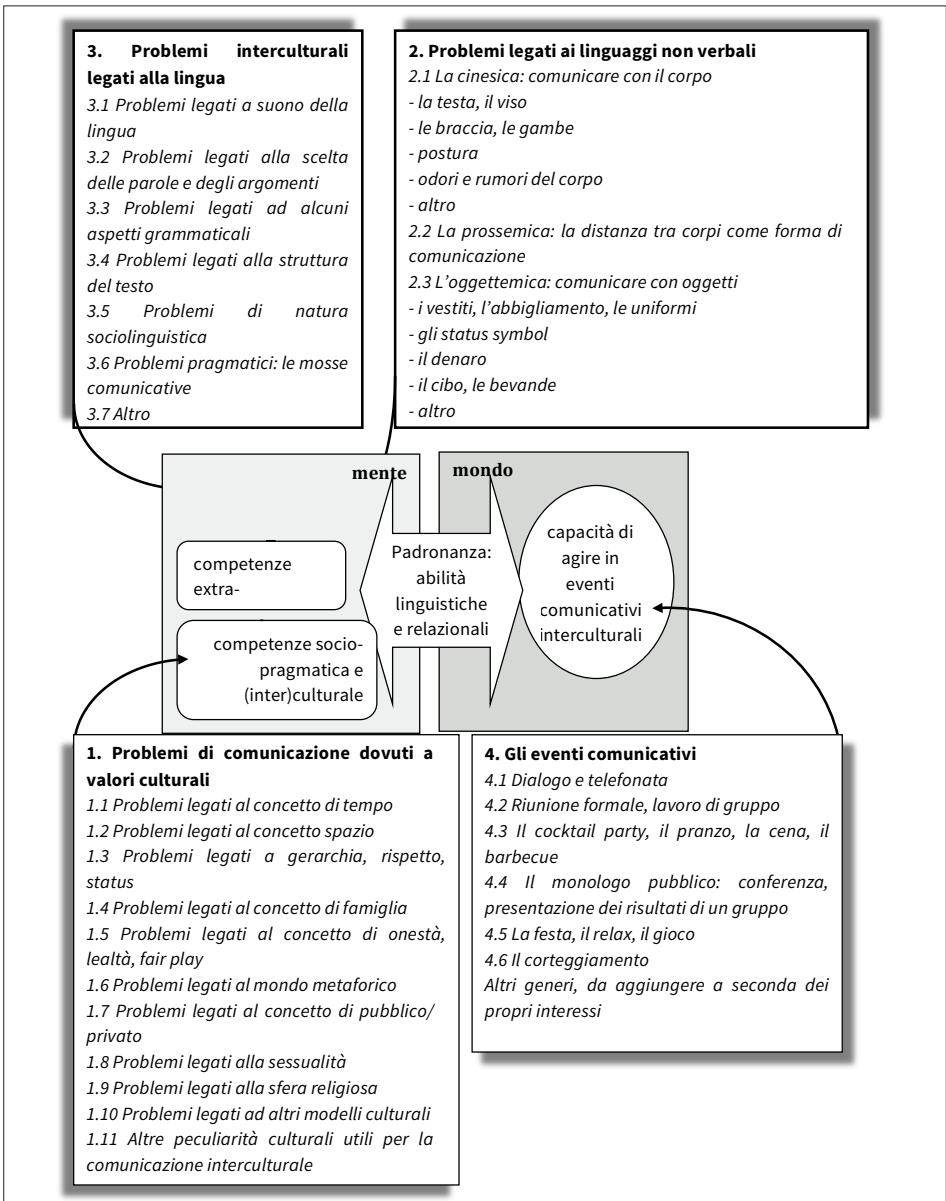


Figura 1. Modello di competenza interculturale tratto da Balboni e Caon 2015

4.3 Come valutare la competenza comunicativa interculturale

Scopo di questo paragrafo è stabilire cosa e come poter valutare la competenza interculturale. Prendendo come riferimento il modello della pagina precedente, occorre prima di tutto misurare la *conoscenza* dei punti critici. In un test si possono formulare delle domande in cui vengono posti gesti ammessi in una cultura e vietati nell'altra, gesti che hanno significati differenti, regole culturali relative all'offerta di regali, di alcol, di carne di maiale, immagini di uniformi da individuare, modi culturalmente diversi di chiedere qualcosa e di rispondere negativamente, e così via. È opportuno però sottolineare che misurare la conoscenza, ossia una *competenza mentale*, non comporta il poter certificare che quella competenza si trasformi, in un contesto comunicativo autentico, in *performance sociale*. Il problema quindi non deriva dalla possibilità di misurare e poi di tener conto di questa misurazione nella valutazione globale, ma riguarda in particolare due elementi 'deboli' del sistema glottodidattico relativo alle lingue straniere:

- a. il primo punto è correlato ai manuali costruiti sulla comunicazione interculturale. Infatti, sono pochissimi i manuali che invitano il lettore a osservare i codici non verbali, quelli in cui annidano i maggiori punti critici perché si tende a considerarli naturali e non culturali, universali e non nazionali; ancor meno sono i manuali che spiegano che Mrs. in inglese è politicamente scorretto, che va usato Ms., corrispondente a Mr., perché altrimenti le lettere indirizzate a una Mrs in alcune istituzioni americane e britanniche saranno cestinate;
- b. i docenti di lingua straniera non sono stati formati e quindi è lasciata alla sensibilità del singolo insegnante documentarsi, approfondire e semmai progettare degli interventi didattici utili a creare consapevolezza in classe. Sarebbe opportuno una formazione ad hoc, esplorando e riflettendo sul modello teorico di comunicazione interculturale proposto nel paragrafo precedente al cui interno incasellare le esperienze.

Una soluzione possibile sarebbe quella di predisporre una banca dati di item da insegnare e poi da verificare per ogni coppia di culture: punti critici da italiani e tedeschi, italiani e francesi, italiani e ispanofoni sudamericani, ispanofoni centroamericani, ispanofoni europei, e così via: questa banca dati c'è, in parte costruita in parte in costruzione e i tutti i casi aperta a continue modifiche e integrazioni: è la mappa interculturale in <http://www.unive.it/labcom>.

Il secondo punto debole del sistema glottodidattico è strettamente dipendente alla difficoltà di misurare la consapevolezza interculturale. Bennet (1998) ha elaborato un test, con una scala a 6 livelli, al massimo di refrattarietà allo scopo di esaminare le differenze al massimo della disponibilità e dell'attenzione, della voglia di conoscerle e padroneggiarle. Da

qui in poi molti altri istituti americani hanno ampliato tali studi producendo dei propri test finché nella prima decade del ventunesimo secolo furono proposti strumenti e metodi di valutazione più centrati sulla persona, come Oudenhoven e Van der Zee's Multicultural Personality Questionnaire. Fra i diversi modelli di valutazione concepiti negli Stati Uniti va menzionato il metodo valutativo che si può trovare in Dervin (2010), focalizzato sull'elemento interculturale nell'insegnamento della lingua ricco da una prospettiva generale e da osservazioni acute.

Nonostante questi sforzi volti a misurare l'attitudine dell'individuo, si è consapevoli dei limiti di tali strumenti che tentano di misurare l'attitudine e la consapevolezza in maniera affidabile. Infatti, i due criteri non possono essere verificabili sul campo se non visionando video di comunicazioni autentiche tra la persona valutata e nativi di altre culture.

Allo stesso modo non sono valutabili le abilità relazionali gli strumenti a disposizione poiché queste ultime vanno sviluppate modificando la propria forma mentis in ordine alla reazione *emozionale* dinanzi ad azioni o cose o parole di altre culture che riteniamo spiacevoli. Si giunge pertanto a un modello di osservazione dell'intercultura che include:

- a. il saper sospendere il giudizio, perché questo è spesso gestito dall'emozione più che dalla ragione;
- b. il saper relativizzare;
- c. il saper decentrarsi dai propri ruoli sociali, dai propri comportamenti abituali;
- d. il saper *negoziare i significati*, nel caso un atteggiamento ci paia, ad esempio, offensivo;
- e. il saper *ascoltare attivamente*, ascolto da un punto di vista 'terzo';
- f. il saper *entrare in empatia*, il mettersi nei panni dell'interlocutore.

A conclusione, si può affermare che le abilità relazionali in ambiente interculturale non sono valutabili se non con l'ausilio di videoregistrazioni integrali di eventi comunicativi autentici che coinvolgono il candidato da valutare e interlocutori di differente cultura, tenendo presente come vengono utilizzati elementi della comunicazione non verbale, ad esempio.

4.4 Proposta di un modello di valutazione della competenza interculturale

La proposta di un modello di valutazione della competenza interculturale si prefigge lo scopo di testare se il candidato abbia o meno consapevolezza della dimensione interculturale di una situazione; ciò permetterà di incrementare il proprio know how essendo competitivo nell'ambiente sociale in cui si trova.

Un altro aspetto peculiare tale modello è che si valuta una competenza non replicabile e che, diversamente al testing linguistico, non può restitui-

re un'istantanea precisa di una conoscenza linguistica la quale va allenata per essere sempre efficace. Al contrario, la competenza interculturale rientra nel bagaglio di conoscenze dell'individuo, avendo a disposizione più sistemi di riferimento in forza dell'esperienza maturata grazie ad attività di osservazione e di analisi di modelli culturali diversi.

La metacognizione sul proprio agire in contesti in cui vi si confrontano individui di diversa lingua e cultura, consente all'apprendente di saper riconoscere:

- a. qual è il focus di un evento;
- b. le forme di comunicazione agite (comunicazione verbale ed extra-linguistica e le dinamiche che si instaurano tra i partecipanti);
- c. la valenza sociale e culturale di un'azione.

Pertanto l'individuo dimostra di:

- a. saper interagire;
- b. saper relazionarsi;
- c. saper comprendere;
- d. saper integrarsi.

Il modello di competenza interculturale che si propone con la fig. 1 sostiene una prospettiva di azione che sia socialmente sostenibile ed efficace. Alla base si riconosce una visione pragmatica della comunicazione, tuttavia la competenza interculturale assume un peso rilevante perché serve a contestualizzare, a dar valore alle differenze e a raggiungere i propri scopi. Da qui la necessità di individuare alcune categorie finalizzate ad analizzare l'evento da un punto di vista interculturale, ossia collegando a ogni categoria una competenza specifica nel saper trattare l'aspetto interculturale in modo adeguato e pertinente alle regole e alle norme sociali del contesto in cui si si trova (tab. 2).

Tabella 2

Categoria	Descrittori della competenza
Competenza intrapersonale	Capacità di essere guidato da valori positivi frutto dell'esperienza relazionale con altre culture
Competenza emotiva	Capacità di gestire la propria emotività a fronte di disguidi e malintesi che potrebbero far degenerare la situazione comunicativa. Capacità di orientare sentimenti positivi incrementando così la qualità dei rapporti interpersonali
Competenza intellettuale	Capacità di valutare l'intensità dei rapporti interpersonali e indirizzarsi verso azioni finalizzati a conseguire gli obiettivi
Competenza culturale	Capacità di riconoscere le norme sociali e culturali che regolano l'evento comunicativo

Facilitazione	Capacità di adattarsi alla situazione Capacità di essere flessibile Saper comprendere le mosse extralinguistiche allo scopo di alleggerire la tensione
Negoziazione	Capacità di riflettere sulle mosse e risolvere incomprensioni e fraintendimenti negoziando Capacità di gestione di gruppi interculturali
Apprendimento continuo	Capacità di osservare e di riconoscere il valore della diversità Capacità di apprendere dal feedback degli altri

Questo modello vuole dare rilievo specifico alle diverse competenze con cui il comportamento dell'individuo acquista una valenza interculturale, con ricadute significative ai fini dell'esito comunicativo. Inoltre lo schema proposto vuole suggerire alcuni elementi da valutare (credenze, convinzioni, valori della persona) guidando la persona verso delle esperienze di apertura. In questa direzione, la competenza interculturale diventa un investimento poiché rende la persona competente nel saper gestire dei rapporti interpersonali in maniera proficua ed efficace. Attraverso il sistema valutativo suggerito dovrebbe emergere la capacità del candidato di saper riorganizzare e gestire la attribuendo valore alla diversità, sapendo rapportandosi con la cultura straniera in modo flessibile e legandosi ad essa da un rapporto di reciproca influenza. In questo modo la comunicazione interpersonale genera prospettive di impegno e di reciproca fiducia entro una cornice organizzativa e professionale.

5 Le valutazione e le tecnologie

Il supporto della tecnologia costituisce una risorsa fondamentale per la didattica delle lingue straniere. L'utilizzo in classe rende più efficace l'acquisizione della lingua perché coinvolge sia emotivamente lo studente interessando le diverse aree cerebrali. Inoltre l'impiego del Social Web rappresenta una modalità di erogazione della valutazione che può agevolare gli studenti. Perché tali strumenti siano efficaci occorre che l'insegnante:

- a. spieghi l'uso e l'utilità di tali dispositivi, i quali devono veicolare aspetti risalenti alla varietà linguistica e culturale della lingua oggetto di studio e alle strutture di conversazione che vengono richieste in fase di verifica;
- b. sia abile nel progettare dei percorsi didattici favorevoli allo sviluppo socio-cognitivo e metacognitivo dei propri studenti.

Dunque in questo quarto paragrafo si esamineranno dapprima i benefici che si ottengono dall'utilizzo delle Nuove Tecnologie (NT); successivamente si analizzeranno le strategie per rendere adattare la multimedialità alla valutazione delle lingue straniere.

5.1 Benefici della multimedialità per il docente di lingue straniere

Non c'è dubbio che le NT hanno riconfigurato una diversa modalità di costruzione del sapere (Varisco 2000), poiché l'uso degli strumenti tecnologici sono considerati non più un fine ma come un mezzo per aumentare l'efficacia dell'apprendimento linguistico.

I vantaggi che si possono ottenere introducendo i diversi canali multimediali sono rispettivamente:

- a. incremento della motivazione dello studente;
- b. ridondanza e maggiore comprensibilità dell'input linguistico da presentare in classe;
- c. disponibilità di fonti e testi e rapidità della la ricerca per l'approfondimento di una particolare tematica;
- d. ambienti di lavoro in vengono approfonditi degli argomenti o realizzati dei progetti mediante l'ausilio delle NT. Ciò accelera l'interazione e lo scambio di risorse sia in maniera sincronica (chat, skype ad esempio) che asincronica (moodle);
- e. selezione e costruzione di attività didattiche volte a favorire l'autovalutazione; ad esempio attività ludiche (cruciverba, crucipuzzle, sudoku) oppure esercizi strutturali e di manipolazione della lingua che possono essere progettati dal docente servendosi di appositi programmi e inviati agli studenti allo scopo di favorirne il recupero, il rinforzo e la stessa autovalutazione;
- f. somministrazione della valutazione mediante la tecnologia per la correzione e il feedback.

Una concezione dell'insegnamento e apprendimento delle lingue che programma l'impiego della multimedialità presuppone una attenta pianificazione e valutazione dei programmi che vengono inclusi nella didattica allo scopo testarne l'utilità, l'accessibilità e l'adeguatezza. Le tecnologie quindi si prestano ad essere una possibile risorsa per la didattica in grado di valorizzare l'apprendente in ogni fase del suo percorso fra cui quelli legati alla valutazione dell'apprendimento multimediale paralleli a quello frontale.

5.2 La tecnologia per la valutazione dell'apprendimento linguistico in ambienti multimediali

La moderna tecnologia favorisce la realizzazione di ambienti virtuali dove sperimentare una modalità di studio più incisiva che lascia spazio all'interazione con i compagni e alla riflessione sul materiale generato.

Le aule multimediali consentono di essere accessibili dovunque ci si trovi e con collegamenti flessibili, nello stesso tempo richiede al corsista la costante partecipazione affinché si possa approfondire in maniera indi-

viduale o cooperativa una tematica.

Un percorso esemplificativo è quello di Master ITALS (primo e secondo livello) e di Master Fordil erogati dall'Università Ca' Foscari Venezia tramite moodle. All'interno di tali ambienti si stabiliscono delle relazioni che accelerano tra i partecipanti a la condivisione, la negoziazione significati e saperi (Trentin 2001), e la produzioni di materiali didattici. In quest'ottica ogni corsista ha la possibilità di far parte di un processo in cui osservare e sperimentare nuove strategie didattiche, migliorandole grazie al contributo e al supporti dei membri dello stesso gruppo. Si apprende quindi mediante la condivisione e lo scambio mediati dalla rete; l'elaborazione dei contenuti misurano la rilevanza del ragionamento scientifico.

Uno spazio di questo tipo è perciò costruito sulla individuo allo scopo di consentirgli:

- a. accessibilità di fruizione e di navigazione nel sito attraverso un *set* tecnologico concepito per rendere più fruibile il suo apprendimento in rete;
- b. memorabilità delle funzioni e degli ambienti;
- c. trasparenza della comunicazione digitale;
- d. affidabilità e trasparenza della valutazione.

In riferimento a questo ultimo punto, nel caso del Master ITALS I livello si fanno uso di dispositivi che determinano la costruzione di una griglia per assicurare al corsista l'affidabilità della valutazione e l'individuazione di indicatori e descrittori con la relativa scala di punteggio relativi al conseguimento di una specifica fascia di livello allo scopo di valutare la prestazione dello studente in maniera meno soggettiva.

5.3 Il portfolio come strumento di valutazione online

Educare alla cultura valutativa comporta lo sviluppo di un sistema in cui si testano continuamente le abilità linguistiche del discente.

In questa prospettiva, la valutazione diventa funzionale per revisionare il lavoro fino a quel momento svolto, discutendo sui lavori e sui risultati ottenuti dopo ogni verifica.

Il portfolio è uno strumento che si adatta a raccogliere i test dello studente, evidenziando i lavori migliori come le difficoltà incontrate durante il suo percorso di apprendimento. L'obiettivo è di rendere noto all'allievo lo stato dell'arte del suo impegno, individuando in caso di problematiche le modalità e gli strumenti più opportuni per rinforzare alcuni aspetti della lingua.

L'idea del portfolio per la valutazione costituisce una modalità efficace poiché restituisce al docente un quadro di riferimento generale di ogni studente. Inoltre tale strumento riveste un valore pedagogico dal momento che in esso confluiscono la misurazione delle valutazioni formative e

incoraggia nell'allievo un'attività di metariflessione e di potenziamento delle metacompetenze.

L'utilizzo del portfolio all'interno di un percorso di apprendimento online offre al docente i seguenti benefici:

- a. aggiornare il profilo dello studente inserendo nuovi materiali;
- b. documentare attraverso un registro il suo percorso didattico in rapporto alle sue ore di partecipazione in rete e al risultato ottenuto dopo la prova;
- c. rivedere il suo percorso di apprendimento, analizzando le strategie cognitive adottate nell'affrontare i quesiti posti dal docente;
- d. tenere presenti i feedback ricevuti;
- e. avere a disposizione degli strumenti di autovalutazione continua con lo scopo di valorizzare e responsabilizzare alla produzione di risposte e di materiale.

La portata di un percorso online in cui si fa uso del portfolio supporta un tipo di valutazione dell'apprendente in cui si valutano non soltanto la prestazione della prova linguistica ma anche la relazione sociale che l'allievo è stato capace di costruire, mettendo in gioco tratti della sua personalità per arricchire l'esperienza di studio.

5.4 Risorse multimediali per la valutazione nella classe

Nei precedenti paragrafi si sono analizzati i punti di forza nell'impiego delle NT in classe. Si è inoltre considerato come il loro apporto costituisca una modalità per rendere più efficace la didattica della lingua dal momento che aumenta il piacere di imparare una lingua, sottoponendo l'input a diversi canali sensoriali.

Se selezionate con attenzione dal docente di lingue, le risorse multimediali offrono una moltitudine di materiali e testi scritti, orali, interattivi, lezioni già preparate da altri insegnanti e che possono essere personalizzate per la propria classe; attività didattiche e grammatiche, esercizi e dizionari con possibilità di lavoro sia collettivo sia individuale. Si tratta di fonti e modelli linguistici vari destinati a presentare agli studenti la lingua nella sua ricchezza e complessità, rivelandosi utile per innescare dei processi di acquisizione della competenza come il 'saper imparare una lingua', che, tuttavia, richiede di essere verificata. In questa direzione convergono gli studi di Sprugnoli (2005) secondo il quale l'adozione delle risorse tecnologiche a scopi valutativi è il risultato dei nuovi bisogni della società digitale e delle nuove politiche ministeriali dell'istruzione che incentivano l'utilizzo della tecnologia come competenza da rendere spendibile in più ambiti. Nel quadro di un apprendimento di tipo comunicativo, le NT facilitano a rendere a contestualizzare la prova avvicinandola alla realtà e all'autenticità

degli atti comunicativi. Il supporto audio-video, l'uso di format e-learning, il concetto di discipline cross-curricolari, le attività task-based e quelle legate a compiti di tipo autentico e realistico danno la misura delle ampie potenzialità che il docente si trova a gestire per creare dei percorsi di apprendimento significativi. In quest'ottica, l'utilizzo della multimedialità a lezione fornisce input e risposte di diverso tipo, accrescendo l'esperienza sensoriale del discente che viene reso maggiormente autonomo l'allievo.

Per quanto concerne la verifica, il supporto tecnologico costituisce uno strumento adatto alla costruzione di prove oggettive. Il docente quindi potrà ottenere evidenti benefici fra cui:

- a. più entusiasmo e piacere dello studente nell'affrontare una prova attraverso la tecnologia rispetto a una prova scritta. Ciò può avvenire se lo studente è già abituato a utilizzare la tecnologia avendola sperimentata nelle precedenti verifiche; un altro aspetto da sottolineare è che tale prova non deve riguardare la verifica della produzione orale, forzando l'allievo a interagire con computer entro una tempistica determinata;
- b. l'economicità è un requisito essenziale in riferimento alla modalità di costruzione, di somministrazione e di ripetizione delle prove;
- c. rapidità e validità della correzione della verifica;
- d. restituzione immediato del feedback o del punteggio acquisito dallo studente;
- e. creazione e catalogazione di banche dati di item, batterie di esercizi e prove; si possono anche raccogliere in specifiche cartelle tutti i risultati dello studente e del gruppo classe allo scopo di disporre di dati quantitativi e qualitativi facilmente riutilizzabili e comparabili.

Tra le competenze che si possono verificare tramite la tecnologia risultano esserci:

- a. la competenza lessicale;
- b. la comprensione orale;
- c. la competenza linguistica;
- d. la competenza morfosintattica;
- e. la competenza culturale e interculturale.

Le competenze sopra riportate possono essere verificate tramite la tecnologia realizzando test oggettivi di tipo guidato e strutturato, mettendo però in discussione la questione dell'effettiva validità comunicativa dei test, a causa delle difficoltà di valutazione in forma automatica delle produzioni libere, sia orali che scritte (Arpetti, Di Dio 2012).

Tra gli strumenti offerti dalla tecnologia che si ritengono più affidabili nel restituire un'efficacia visiva del test, per la realizzazione di consegne precise, di dati informativi chiari e senza refusi, di affidabilità nel calcolo del punteggio a cui lo studente è giunto nella prova, vi sono:

La WebQuest

Tale strumento assume valore nel quadro di una didattica collaborativa e progettuale. Il docente dispone un percorso basato sulla ricerca-azione di un progetto, che verrà in seguito presentato attraverso la *WebQuest*. Tale risorsa nell'ambito della valutazione formativa e dei processi si adatta a esplorare più fonti per raccogliere informazioni sulla ricerca da effettuare; ad approfondire e ad organizzare i contenuti trasferendoli poi in un prodotto multimediale di cui saranno oggetto di valutazione:

- a. il ruolo svolto nel progetto da ciascun membro;
- b. i processi cognitivi attivati;
- c. le modalità di presentazione del prodotto.

Utilizzare la *Webquest* per la valutazione favorisce rispettivamente:

- a. il lavoro di gruppo;
- b. la ricerca e l'approfondimento della tematica;
- c. espone lo studente alla lingua autentica relativa al soggetto permettendogli così di consolidare un lessico specifico al topic.

Il Wiki

È un software di scrittura collaborativa e si adatta a forme di lavoro gruppo con modalità collaborative. Più utenti presenti in sedi geograficamente lontani possono accedere contemporaneamente e modificare i contenuti delle pagine su cui si lavora.

Programmi di audio-editing

Sono programmi che consentono all'utente di registrare un file audio e di editarlo ovvero tagliare e incollare porzioni di tale file in modo che la registrazione finale risulti scorrevole.

Un programma di questo tipo utilizzato per migliorare l'intonazione e la pronuncia è *Audacity*.

Facilmente e gratuitamente scaricabile online, *Audacity* si presta a registrare la performance orale del discente; si può inoltre tagliare parte parte dell'intero parlato e registrarlo nuovamente in modo che si pervenga a una prestazione linguistico-comunicativa più efficace della precedente.

Come si è detto sopra, tale strumento si addice per la produzione orale, in modo particolare a un roleplay o alla lettura ad alta voce.

5.5 L'autovalutazione mediante la tecnologia

L'utilizzo di alcuni strumenti si prestano ad aiutare lo studente ad autovalutarsi, ovvero a controllare da sé alcuni processi e pervenire a una comprensione olistica sul prodotto elaborato.

È il caso di molti ambienti multimediali che organizzati in modo semplice e intuitivo permettono al discente di svolgere degli esercizi, di avere subito un riscontro e di ripetere nel caso di un quesito errato l'attività. Di conseguenza, il discente può avere una visione globale della sua esecuzione, vedere dove ha sbagliato e sapere a quale livello è arrivato.

Esistono online numerosi test di piazzamento, in particolar modo in molti Centri Linguistici d'Ateneo che dispongono di spazi di laboratori linguistici e spazi di autoverifica online. In casi come questi si utilizzano test 'adattivi': il computer propone uno slot di stimoli e domande tarate per i 6 livelli; se lo studente si ritiene A2, sceglie un test A2 e incomincia a fare le attività. Mano a mano, sulla base delle risposte giuste o di quelle sbagliate il computer alza il livello o lo abbassa; quando si raggiunge equilibrio con la media prevista dal costruttore del test, allora tale stadio dovrebbe corrispondere al livello autentico dello studente.

6 Conclusioni

L'analisi proposta in questo contributo affronta la valutazione come uno dei momenti fondanti il processo di apprendimento. Essa non si articola più come una sequenza lineare di contenuti, ma è ancorata a un'esperienza che si dissemina nei modi e nei contenuti lungo tutto l'anno scolastico, restituendo il potenziale e il valore di quanto lo studente ha appreso. A monte del processo didattico vi è dunque una coerenza strutturale tra gli approcci, la metodologie le tecniche glottodidattiche e la verifica dei contenuti. In questa direzione la valutazione regola l'efficacia o meno del processo didattico nel momento in cui esso viene verificato attraverso la prova che permette così di raccogliere, organizzare e interpretare i risultati ottenuti dall'allievo alla luce delle diverse traiettorie e interventi specifici intrapresi per consentire allo studente di migliorare. La scelta di come valutare non è ovvia e richiede all'insegnante conoscenze e diverse competenze nel saper progettare e attivare tutte le risorse disponibili per testare le abilità dello studente e spingerlo a svolgere un ruolo attivo e responsabile sulla base della esperienza di apprendimento innescata; la complessità della valutazione è pertanto collegata alla profondità che tale processo attiva, mettendo in gioco l'intelligenza sociale, la competenza relazionale e la capacità dello studente di negoziare significati con gli stessi protagonisti del percorso didattico. In questo modo, la valutazione si considera una tappa obbligata verso la verifica della lingua straniera

e dei contenuti che si apprendono simultaneamente nel CLIL, dando allo studente pieno riscontro sull'investimento personale fatto di sperimentazione, cognizioni e sforzo fisico effettuato per costruire il proprio sapere. Per raggiungere questi obiettivi, il docente può avvalersi del Web 2.0 in modo che l'allievo acceda a più fonti e materiali e incrementi le occasioni di interazione e scambio di informazioni con i compagni.

La tecnologia diventa una struttura di comunicazione consentendo alla classe di stabilire un nesso tra lingua e cultura, una sorta di accoppiamento strutturale che definisce e accorda lo studio della lingua a un sistema sociale vario e complesso di significati e di gesti che entrano di diritto in una visione di insieme della lingua. Questa logica di correlazione che lega l'atto linguistico e il codice culturale interessa il cittadino europeo che fa dell'intercultura una risorsa e una strategia utile per conseguire i propri scopi in maniera sempre pertinente al contesto. Il soggetto apprendente è connesso perciò a più contesti, partecipando alle diverse dinamiche che instaura con altre comunità culturali. In tal senso, valutare la competenza interculturale rappresenta un versante su cui dover approfondire le modalità di verifica, tenendo presente come esse mirino a stabilire come il candidato entra in relazione con una diversa culturale e cosa intenzionalmente sa per guidare il suo comportamento verso una scelta di più linguaggi indirizzati verso il conseguimento dei propri scopi e al rispetto dell'altro.

Bibliografia

- Anoè, R.; Mion, L. (a cura di) (2011) *La formazione in lingua inglese dei docenti di scuola primaria. Esperienze e proposte*. Padova: CLEUP.
- Araújo E. Sà, M.H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeifer, S. (2010). «O que diriam sobre os português?». *Journal of Language and Intercultural Communication*, 10, 4.
- Arpetti, A.; Di Dio, L. (2012). «P.O.L.I giovani: un esperimento di valutazione/certificazione per adolescenti». In: Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologia e didattica delle lingue*. Torino: UTET.
- Arter, J.; Bond, L. (1996). «Why is Assessment Changing». In: Blum, R.E.; Arter, J.A. (eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Atkinson, D. (1989). «Humanistic Approaches in the Adult Classroom: an Affective Reaction». *English Language Teaching Journal*, 4.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University.
- Bachman, L.F.; Palmer A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2006a). «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare». In: Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Balboni, P.E. (2006b). *Intercultural Communicative Competence: a Model*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Balboni, P.E. (2015). «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento» [online]. *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 4 (1), pp. 1-20. DOI 10.14277/2280-6792/121p (2016-07-30).
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2010). «Abilità strategiche di comunicazione per il funzionario degli 'Esteri': dalla competenza linguistica alla competenza interculturale». In: Petri, F.; Lobasso, F. (a cura di), *Diplomathia: l'arte di imparare due volte. Messaggi dal G8*. Catanzaro: Rubbettino.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baldi, B.; Borello, L.; Luise, C. (2013). *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*. Firenze: Edizioni dell'Orso.
- Barki et al. (2003). *Valutare e certificare l'italiano per stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra.
- Barni, M. (2000). «La verifica e la valutazione». In: De Marco, A. (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Barni, M. (2006). «Valutare e certificare l'italiano di stranieri: La proposta della CILS-Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena». In: Jafrancesco, E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in Italiano L2*. Roma: Edilingua.
- Bennet, M.J. (ed.) (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bilotto, A.F. (a cura di) (2009). *Portfolio Europeo delle Lingue ed autonomia. Esperienze e prospettive nei Centri Linguistici*. Catanzaro: Rubbettino.
- Brogelli Hafer, D.; Gengaroli Bauer, C. (2011). *Italiani e tedeschi. Aspetti di comunicazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Bèacco, J.C. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

- Caon, F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2013). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita». *SELM*, nn. 6-9.
- Caon, F.; Spaliviero, C. (2015). *Educazione linguistica, letteraria, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Caprara, G.V. (1996). *Il successo degli altri*. Bologna: il Mulino.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.
- Cargile, A.C.; Giles, H. (1996). «Intercultural Communication Training: Review, Critique, and a New Theoretical Framework». In: Burlison, B. (ed.), *Communication Yearbook 19*. Thousand Oaks: Sage.
- Carrol, J.B. (1961). *Fundamental Considerations in Testing English Language Proficiency of Foreign Students*. Washington: Center for Applied Linguistic.
- Carrol, J.B. (1980). *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon.
- Carrol, B.J.; Hall P.J. (1985). *Make Your Own Language Tests: a Practical Guide to Writing Language Performance Tests*. Oxford: Pergamon.
- Comoglio, M. (2002). «La valutazione autentica». *Orientamenti Pedagogici*, 1.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- Coppola, D. (2009). *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa: Felici.
- Danesi, M. (2015). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Davies, A. (1977). «Testing and Experimental Methods». *The Edimburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A.; Elder, C. (2005). «Validity and Validation in Language Testing». In: Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Long Beach: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deardoff, D.K. (2006). «The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student» [online]. *Journal of Studies in International Education*. URL <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>.
- Dervin, F. (2010). «Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a Critical Review of Current Efforts». In: Dervin, F.; Suomela-Salmi, E. (eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang.
- Dickins, P.R. (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici, G.; Moretti, G.; Quagliata, A. (1995). *Le prove semistrutturate*. Roma: MPI.
- Gabrielli, G. (2010). *People Management*. Milano: FrancoAngeli.
- Garrett-Rucks, P. (2012). «Byram Versus Bennett: Discrepancies in the Assessment of Learners' Ic Development». *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, 12.

- Gattullo, M.; Giovannini, M.L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Gredler, M.E. (1999). *Classroom Assessment and Learning*. Reading (MA): Longman.
- Grego Bolli, G.; Spiti, M.G. (2000). *La verifica delle competenze linguistiche: Misurare e valutare nella certificazione Celi*. Perugia: Guerra.
- Grego Bolli, G. (2006). «Il Quadro e la valutazione». In: Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET Università.
- Henning, G. (1987). *Language Testing, Development, Evaluation Research*. Cambridge (MA): Newbury House.
- Houghton, S.A.; Furumura, Y.; Lebedko, M.; Li S. (eds.) (2013). *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes Through Intercultural (language) Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Hugues, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kattri, N.; Sweet, D. (1996). «Assessment Reform: Promises and Challenges». In: Mitchell, K. (ed.), *Implementing Performance Assessment*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Humphrey, D. (2002). *Intercultural Communication: a Teaching and Learning Framework*. Southampton: Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Jafrancesco, E. (a cura di) (2006). *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 = Atti del convegno XV ILSA* (Firenze, 4-5 novembre 2006). Roma: Edilingua.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kupka, B.; Everett, A. (2007). «The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: a Review and Extension of Existing Research». *Intercultural Communication Studies*, 2.
- La Grassa, M.; Troncarelli, D. (2014). «Developing Intercultural Competences Through a Social Network: the Proposal of Calcote Project». In: Gomez Chova, L.; Lopez Martinez, A.; Candel Torres, I. (eds.), *8th International Technology, Education and Development Conference Proceedings*. Valencia: IATED Academy.
- Laugier, R. (a cura di) (2010). *Intercultura, interculturalità. Dalla teoria alla pratica*. Catanzaro: Rubbettino.
- Lugarini, E. (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco-Angeli.
- Marsch, D.; Langé, G. (2000). «Using Languages to Learn and Learning to Use Languages». In Marsch, D.; Langé G. (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä TIE-CLIL.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2006). *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET Università.

- Mezzadri, M. (2007). *Insegnare a comprendere*. Perugia: Guerra.
- Minardi, G. (1989). *Testing e valutazione*. Roma: Minerva Italica.
- Morrow, K. (1986). «The Evaluation of Tests of Communicative Performance». In: Portal, M. (ed.), *Innovations in Language Testing*. London: NFER/Nelson.
- Nardon-Schmid, E. (2014). «Memoria e esperienza emotiva nell'educazione linguistica e interculturale del tedesco lingua straniera». In: Agorni, M. (a cura di), *Memoria, lingua e traduzione*. Milano: Angeli.
- Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. Venezia: Cafoscarina.
- Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola* [online]. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-97735-90-8.
- Oller, J.W. (1979). *Language Test at School*. London: Longman.
- Porcelli, G. (1998). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Petrini.
- Rogers, C. (1973). *La libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Rolando, S. (a cura di) (2000). *La scuola e la comunicazione. Rapporto al Ministero della Pubblica Istruzione sulla riorganizzazione di una funzione istituzionale strategica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryan, P. (2000). «The Institutional Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller EU Countries». *International Journal of Training and Development*, 1.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Short, D.J. (1993). «Assessing Integrated Language and Content Instruction». *TESOL Quarterly*, 27 (4).
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL Apprendere una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2004). *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET Università.
- Serragiotto, G. (2006a). «La valutazione del prodotto CLIL». In: Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE.
- Serragiotto, G. (2006b). «La valutazione nel CLIL: format e griglie». In: Coonan, M.C. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Serragiotto, G. (2007a). «La valutazione nell'apprendimento linguistico dell'adulto». *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7.
- Serragiotto, G. (2007b). «Assessment and Evaluation in CLIL». In: Marsch, D.; Wolff, D. (eds.), *Diverse Contexts-converging Goals*. Frankfurt: Peter Lang.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalla microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università.

- Serragiotto, G. (2015). *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*. Trento: IPRASE.
- Spinelli, B., Parizzi, F. (a cura di) (2010). *Profilo della lingua italiana*. Milano: La Nuova Italia.
- Sprugnoli L. (2005). «Il processo e le procedure di valutazione». In: Vedovelli, M. (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Stevick, E.W. (1976). *Memory. Meaning and Method*. Rowley (MA): Newbury House.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: a Way and Ways*. Rowley (MA): Newbury House.
- Stevick, E.W. (1982). «Humanism». In: Early, P. (ed.), *Humanistic Approaches: an Empirical View*. London: The British Council.
- Stevick, E.W. (1986). *Images and Options in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Stevick, E.W. (1989). *Success with Foreign Languages: Seven Who Achieved It and What Worked for Them*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Torresan, P. (2015). «Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi si occupa di educazione linguistica». *Bolletino ITALS*, 57.
- Tosi, H.; Pilati, M. (2002). *Comportamento organizzativo*. Milano: Egea.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Valdivieso, A. (2010). «La dimensione interculturale nell'apprendimento della lingua spagnola: l'acquisizione e la valutazione». In: Nicholas, D.; Komnissos, G.; Vasta, N. (a cura di), *Il testing linguistico*. Udine: Forum.
- Varisco, B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione*. Milano: Guerini.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Young, R.F. (2000). *Interactional Competence: Challenges for Validity. Paper Presented at the Language Testing Research Colloquium*. Vancouver: Canada, British Columbia.
- Weir, C.J. (1993). *Understanding & Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- Wiggins, G. (1989). «A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment». *Phi Delta Kappan*, 9.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1996). «What is a Rubric? a Dialogue on Design and Use». In: Blum, R.E.; Arter, J.A. (ed.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, S.M. (1995). «Performance-based Assessment of Teachers». In: Soled, S.W. (ed.), *Assessment, Testing and Evaluation in Teacher Education*. Norwood (NJ): AB.
- Wolff, D. (1997). «Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom». In: Marsch, D., *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*. Jyvaskyla: Continuing Education Centre of the University of Jyvaskyla.
- Zanetti, F. (2002). *Telematica e intercultura. Le differenze culturali nelle contraddizioni del villaggio globale*. Bergamo: Junior.
- Zeichner, K.M.; Liston, D.P. (1987). «Teaching Student Teachers to Reflect». *Harvard Educational Review*, 1.

