

## **ADATTARE IL SILLABO AL PROFILO DELL'APPRENDENTE: L'INSEGNAMENTO E LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE PARZIALI**

*Barbara Spinelli<sup>1</sup>*

### **1. PROFILO DELLO STUDENTE: UNA PREMESSA**

L'insegnamento di una seconda (terza, quarta, ...) lingua si prefigge come scopo primario di promuovere l'incontro di più individui facilitandone la comunicazione al di là delle barriere linguistiche e culturali. Nel mondo attuale quest'accento sulla *comunicazione* è più che mai rilevante. Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER), oggi diffusamente adottato per la programmazione didattica in contesto europeo e oltre, enfatizza tale aspetto riprendendo la *Raccomandazione R (82) 18* del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (CoE). Essa sottolinea la necessità di impegnarsi affinché tutti i settori della popolazione abbiano la possibilità di sviluppare la loro capacità di usare le lingue per soddisfare i seguenti bisogni (QCER, 2002: 3):

1. svolgere le attività della vita quotidiana in un altro paese [...];
2. scambiare informazioni e idee con giovani e adulti che parlano un'altra lingua [...];
3. comprendere più ampiamente e profondamente le abitudini e la mentalità di altri popoli [...].

È ormai scontato asserire che l'identificazione di simili obiettivi porta con sé una revisione della programmazione didattica e una rielaborazione di certe convinzioni su cui si è fondato, per anni, l'insegnamento linguistico. Tradizionalmente quest'ultimo si è concentrato su *come* (grammatica) dire *cosa* (vocabolario) trascurando i tratti essenziali della *comunicazione* quali *perché, a chi, dove, quando* che determinano le varianti di un approccio orientato all'azione (QCER, 2002: 11) e la differenziazione dei bisogni sopra descritti.

Al fine di attuare una didattica coerente con tali principi la *Raccomandazione* (QCER, 2002: 4) suggerisce di agevolare l'insegnamento e apprendimento linguistico attraverso le seguenti direttive e fondandolo su:

- 2.1 [...] bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse degli apprendenti;
- 2.2 definendo nel modo più esplicito possibile *obiettivi validi e realistici*<sup>2</sup>;
- elaborando metodi e materiali adatti;
- 2.4 mettendo a punto modalità e strumenti adeguati per la valutazione dei programmi di apprendimento.

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Perugia.

<sup>2</sup> L'enfasi del corsivo è ad opera dell'autrice.

Che cosa vuol dire diventare *competente* in una lingua? Che cosa vuol dire *delineare il profilo* dello studente? Che cosa vuol dire prefiggersi *obiettivi realistici*? Sono proprio questi i quesiti, che verranno presi in esame nel seguente saggio, a cui si tenterà di dare una risposta identificando gli elementi che possono rendere una programmazione maggiormente e concretamente tarata sulle capacità dell'apprendente grazie all'ausilio delle linee guida proposte dagli strumenti, voluti dal CoE a tal fine, quali il QCER, il *Portfolio per le lingue europee* (ELP) e il *Profilo della lingua italiana*.

## 2. IDENTIFICARE OBIETTIVI LINGUISTICI PARTENDO DALLA LINGUA DELL'APPRENDENTE: IL *PROFILO DELLA LINGUA ITALIANA*

Dopo la realizzazione del QCER avvenuta nella versione inglese del 2001 e in quella italiana del 2002, un insieme di strumenti integrativi al documento sono stati creati dal CoE per rispondere alle diverse esigenze della sua utenza (insegnanti, autori di testo, esaminatori ecc.): il *Portfolio per le Lingue Europee* (2000b) più focalizzato sull'autovalutazione dello studente, una *Guida* (2007) per lo sviluppo delle politiche di educazione linguistica in Europa in visione della programmazione didattica, il *Manuale* (2009) per calibrare esami e certificazioni sui livelli del *Quadro*. Tra questi documenti, nel 2010, viene pubblicato anche il *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2* (Spinelli e Parizzi, 2010). Il *Profilo* rappresenta il risultato di un più ampio progetto promosso dal CoE al fine di identificare, per ogni lingua europea, gli strumenti linguistico-comunicativi (testi, funzioni linguistiche, lessico, strutture grammaticali) necessari al parlante per raggiungere operativamente gli obiettivi descritti nei livelli di competenza del QCER.

Se, ad esempio nella scala globale dei descrittori del *Quadro* troviamo che il parlante del livello B1 sa “esporre brevi ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti” il *Profilo* suggerirà attraverso quali mezzi linguistici:

- a) *i testi*: argomentazioni sufficientemente chiare nel proprio campo di interesse;
- b) *le funzioni linguistiche*: esprimere la propria opinione (*penso che.../ sembra che...*), esprimere il proprio accordo /disaccordo (*assolutamente/no, assolutamente/ ti sbagli*), ecc.;
- c) *il lessico* relativo al proprio campo di interesse, ad esempio “media” e “comunicazioni”: *prefisso, navigare, internet, sito, sms, cliccare, stampare, programma, notizia*, ecc.;
- d) *le strutture grammaticali*: uso del congiuntivo presente -o indicativo in contesti informali dipendente da verbi di opinioni, speranza e sentimenti).

L'aspetto più rilevante dei contenuti linguistici presenti nel *Profilo* è quello di essere stati attinti direttamente dalle produzioni autentiche di parlanti di italiano come lingua non materna<sup>3</sup>. Derivando direttamente dalle *performances* degli apprendenti questi materiali forniscono una più chiara idea della *lingua* che l'apprendente *sa* concretamente utilizzare nelle determinate situazioni comunicative descritte progressivamente nei livelli del QCER. Questo strumento può aiutare a mettere a fuoco ed orientare i progettatori di sillabi e gli insegnanti stessi sul tipo di *performance* che un apprendente può eseguire nei

<sup>3</sup> Per approfondimenti si veda Spinelli e Parizzi, 2010.

suoi diversi stadi di apprendimento linguistico che, come è noto, sono tutt'altro che lineari ed equidistanti bensì complessi e ricorsivi<sup>4</sup>.

### 3. VERSO UN'INTERPRETAZIONE DELLA PARZIALITÀ DELLE COMPETENZE

La competenza in una lingua non rappresenta una dicotomia in cui la sua acquisizione s'identifica nel "tutto o niente". Lo stesso QCER (2002: 207) sostiene che "la conoscenza di una lingua è comunque *parziale*, perfino quando si tratti della lingua madre o nativa. In un individuo *reale*<sup>5</sup> la conoscenza è sempre incompleta [...] Nessuno, inoltre, ha una padronanza equilibrata delle diverse componenti di una lingua".

Il *Quadro* non intravede nel concetto di parzialità un limite in quanto il raggiungimento di obiettivi parziali sviluppa nel parlante delle competenze (*sapere, sapere fare, sapere imparare, saper essere*) che trasversalmente potrà utilizzare in altri contesti di apprendimento, anche di altre lingue. Inoltre, tali obiettivi possono essere il risultato di una scelta da parte dell'apprendente stesso che adopera per soddisfare bisogni specifici (quali, per esempio, quelli di uno studente di dottorato che ha bisogno di apprendere una lingua solo per leggere saggi scientifici nel proprio ambito di ricerca e che, di conseguenza, necessita di sviluppare, in maniera mirata, l'abilità di ricezione scritta e la competenza linguistico-discorsiva).

Da qui nasce l'esigenza di costruire una programmazione che non proponga itinerari vaghi o auspicabili bensì che si prefigga obiettivi *concreti, realizzabili, realistici* ma soprattutto *corrispondenti* ai bisogni dell'individuo-apprendente. In senso lato, tale cambio di prospettiva include una diversa interpretazione della conoscenza in sé in quanto gli avanzamenti scientifico-tecnologici e la società globalizzata esigono un uso più flessibile ed adattabile delle diverse conoscenze (Comunità europea, 1995; Consiglio d'Europa, 2000a).

Da qui, dunque, la consapevolezza che nell'apprendimento linguistico l'accento si sposta da ciò che "*non sono capace di fare*" a ciò che "*riesco a fare con successo*" in una lingua. Il passaggio verso una prospettiva più costruttiva della competenza, già presente nella formulazione stessa dei descrittori del *Quadro* (Trim, 2010), enfatizza il "punto di approdo" ovvero ciò che il parlante sa fare realisticamente con la lingua, per cui l'appartenenza ad un livello piuttosto che ad un altro non viene più interpretata come uno "stigma" (Heleinman – Kaplan, 1985) bensì come una scelta personale dell'utente in base alle proprie necessità o come un passo intermedio in un ben più lungo cammino, che può proseguire anche per tutta la vita (QCER, 2002: 214).

Urge qui sottolineare che il concetto stesso di livello non è assoluto in quanto un apprendente, tracciando il suo profilo linguistico, può identificarsi nei descrittori di diversi livelli in base alle sue abilità e competenze (Spinelli, 2010a: 27); nel caso del dottorando citato sopra come esempio le abilità di ricezione scritta potranno ritrovarsi in indicatori di capacità di un livello di competenza superiore rispetto a quelle orali.

Il concetto di parzialità mette in evidenza la necessità di una essenziale negoziazione degli obiettivi tra insegnanti e studenti che conduca questi ultimi ad una maggiore

<sup>4</sup> Insieme ad esso altri riferimenti scientifici possono essere d'aiuto a tal scopo, quali, nello specifico della competenza grammaticale, alcuni studi di linguistica acquisizionale (Giacalone Ramat, 1993 e 2003; Bernini, 2008 e Bernini e Giacalone Ramat, 1990, tra gli altri).

<sup>5</sup> L'enfasi in corsivo è ad opera dell'autrice.

consapevolezza dei loro bisogni contro l'idealistica visione di un tragitto verso l'apprendimento di "tutta" la lingua. Da qui la necessità di rendere tali obiettivi trasparenti e chiari agli occhi dell'apprendente affinché non rimangano solo aspettative nella sua percezione bensì traguardi concretamente raggiungibili.

Gli obiettivi di competenza devono dunque rappresentare i principi organizzativi di percorsi didattici mirati e di conseguenza basarsi sulla concreta osservazione delle *performance* degli apprendenti ovvero rispecchiare ciò che realmente questi sanno fare utilizzando la lingua. Il *Quadro* e il *Profilo* proprio perché validati empiricamente sia sulle produzioni degli apprendenti sia sulla percezione e l'esperienza degli insegnanti (North, 2007; Spinelli e Parizzi, 2010; Brindley, 2001; Vandergrift, 2006) possono offrire un *framework* attendibile per una programmazione orientata "sui partecipanti".

#### 4. DALLA COMPETENZA ALLA PRATICA: LA REALTÀ DELLA CLASSE DI LINGUA

Tutti coloro che sono coinvolti nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico (studenti, genitori, amministratori) vi partecipano con chiare esigenze che si esplicitano in domande *concrete* del tipo: cosa posso fare con la lingua acquisita durante il corso? Cosa posso leggere? Posso parlare? Come? In quali situazioni? Questi quesiti esigono risposte altrettanto *concrete*.

Di fatto, ciò che viene affrontato e testato in un itinerario didattico non sempre corrisponde alle aspettative di chi lo percorre.

Spesso apprendenti che riescono a produrre lingua in prove di verifica o test non riescono a raggiungere gli stessi risultati quando la usano spontaneamente in contesti significativi di comunicazione.

Insegnare il vocabolario del cibo o come interagire in un ristorante per fare un'ordinazione non garantisce al parlante di "agire" con successo in tutte le situazioni comunicative di questo tipo (il ristorante potrebbe ad esempio non avere i piatti studiati in classe). Allo stesso modo imparare un certo numero di aggettivi o alcune forme del congiuntivo non vuole dire saper fare una descrizione appropriata al contesto o sviluppare un'argomentazione efficace. La vita reale, l'apprendimento della lingua e l'uso che se ne fa per scopi specifici includono varianti ben più complesse.

Tuttavia, spesso accade che in un sillabo la quantità di *conoscenza* della lingua richiesta allo studente è superiore alla quantità dei *contesti d'uso* a cui egli viene esposto. Ciò può essere dovuto a diversi fattori tra i quali il tempo e i limiti dell'universo del "discorso" (Kramsch, 1981; Jakobovits e Gordon, 1979) offerto dall'ambiente classe, benché oggi le sue barriere possano essere oltrepassate dall'uso delle nuove tecnologie (Dolci e Spinelli, 2005, 2006, 2007) e, laddove possibile, attraverso la creazione di "attività ponte" (Dolci e Spinelli, 2008) con la realtà esterna.

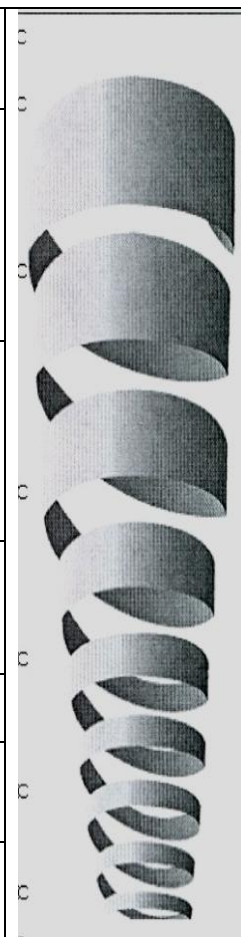
Gli apprendenti hanno comunque bisogno di essere esposti alla lingua e di produrla in molti e diversi contesti significativi e per differenti scopi. È indubbio che questo processo richiede *molto tempo*.

Ad esempio, si può trattare uno stesso argomento per descriverlo, per narrarlo e come oggetto di una argomentazione. In rapporto alla lingua a disposizione ciò può avvenire a diversi livelli di complessità e per differenti scopi. Ad esempio, nell'affrontare il tema "viaggio" in un'attività di produzione/interazione orale, l'input fornito dall'insegnante per far elicitare una *performance* appropriata al livello, in base a quanto

descritto nei livelli di competenza dal *Quadro* e dal *Profilo*, potrebbe realizzarsi seguendo un percorso a spirale progressivamente attraverso gli stadi ricorsivi illustrati nella Figura 1.

Figura 1. Tema "Viaggio": percorso a spirale.

LIVELLO DI COMPETENZA	INPUT: DOMANDE	LINGUA RICHIESTA
C2	"Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'aver nuovi occhi" (M. Proust). Sei d'accordo o non con questa affermazione? Perché?	Presentare argomentazioni e contro-argomentazioni, persuadere.
C1	Viaggiare come potrebbe cambiare il tuo modo di interpretare il mondo?	Presentare un'argomentazione, organizzare diversi punti di supporto alla propria tesi, esplorare diverse alternative e risultati.
B2	In che modo viaggiare potrebbe influenzare la tua carriera lavorativa?	Presentare punti di vista, aspetti positivi e negativi.
B1	Che tipo di vacanza preferisci e perché?	Descrizione più estesa. Preferenze.
A2	Che cosa ti piace fare in vacanza?	Lingua descrittiva. Cosa piace/non piace, liste di azioni.
A1	Dove vai in vacanza?	Lingua descrittiva. Frasi isolate e memorizzate.



L'evoluzione graduale della *comunicazione* che si esplica sempre più in maniera complessa richiede certi tempi di esposizione ed uso della lingua che ne prevedono un'integrazione reiterata e continua.

Le tematiche intorno a cui si organizza un syllabo possono essere modularmente riprese ed affrontate in un curriculum affinché i parlanti possano raffinare il proprio controllo dei mezzi linguistici mano a mano che avanzano come apprendenti della lingua.

L'esposizione a diversi contesti di uso è dunque essenziale per tenere in considerazione le situazioni in cui la lingua verrà usata nel *mondo reale*. Se il *Quadro* e il *Profilo* non posso fornire una cornice esaustiva in tal senso né rendere conto di tutte le varianti che sono strettamente legate all'apprendimento del singolo (motivazione, età, conoscenza del mondo inclusa quella di altre lingue, stili di apprendimento, ecc.)

possono tuttavia fornire una guida orientativa nel focalizzare tali differenze e nel poterle utilizzare in maniera più efficace in termini di bisogni, di contesti comunicativi e di lingua da utilizzare in previsione di una programmazione didattica *modulare*.

## 5. IL QCER E LE COMPETENZE PARZIALI

Da quanto detto sin qui, risulta evidente che un curriculum basato sulla competenza sia per sua natura *ciclico*. Lo stesso *Quadro* sottolinea che (QCER, 2002: 214):

[...] è altrettanto importante distinguere con chiarezza le componenti di un curriculum *multidimensionale* (che tiene conto, in modo preciso, delle diverse dimensioni delineate nel *Quadro di riferimento*) e differenziare i metodi di valutazione, orientandosi verso soluzioni *modulari* di apprendimento e certificazione. Ciò permette di sviluppare e riconoscere, in sincronia (vale a dire in un determinato punto del percorso di apprendimento) e in diacronia (vale a dire lungo le tappe che costituiscono il percorso) competenze plurilingui e pluriculturali a “geometria variabile” (tali cioè che le loro componenti e la loro struttura varino da un individuo ad un altro o cambino nel tempo per lo stesso individuo).

Lungo un percorso modulare, dunque, la “geometria variabile” sopra citata porta con sé il concetto di “parzialità” delle competenze che un parlante può acquisire, concetto che può estendersi a diversi aspetti del suo apprendimento linguistico quali (QCER, 2002: 166-168):

- 1) *le specifiche attività linguistiche* (ad esempio è possibile sviluppare maggiormente la ricezione scritta versus altre attività come nell'esempio del dottorando riportato);
- 2) *il dominio* (ad esempio, nel percorso in cui un apprendente-adolescente si accinge a studiare la lingua per scopi più generali si offrirà più spazio al dominio privato, pubblico ed educativo piuttosto che a quello lavorativo);
- 3) *le competenze generali* (ad esempio, un apprendente-cuoco svilupperà in maniera più mirata il suo sapere sulla conoscenza di certe abitudini culinarie e/o della cucina in senso lato della cultura target);
- 4) *la competenza linguistico-comunicativa* (ad esempio, il medesimo individuo all'interno di un percorso formativo di conoscenza ed uso della lingua attraverserà fasi intermedie e “imperfette” di apprendimento).

In questo contesto ci concentreremo in particolare sul punto 1 e 4 sopra menzionati per mettere a fuoco cosa vuol dire sviluppare competenze parziali in tali ambiti cercando di riflettere su come poterle trattare in un contesto di apprendimento linguistico e di valutazione.

## 6. UN MODELLO BASE PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE PARZIALI NEL CURRICOLO

Nell'articolato apprendimento linguistico che, come si è più volte ricordato, è ridondante e al tempo stesso contraddittorio con avanzamenti e retrocessioni, il raggiungimento di una competenza non significa, da un lato, perseguire la *perfezione* né, dall'altro, agire necessariamente entro i limiti delle caratteristiche di un determinato livello secondo quanto descritto dal *Quadro* e dal *Profilo*.

Sebbene si possano rintracciare elementi condivisi nelle produzioni di apprendenti dello stesso livello (Spinelli, 2010: 45) è altresì vero che questi ultimi spesso provano ad utilizzare la lingua "sconfinando" in altri livelli. Riprendendo una metafora adottata da Morrow (2004: 8) possiamo aggiungere che il *Quadro* e il *Profilo* non prescrivono la strada da seguire ma forniscono i dettagli sulla topografia; sta poi al singolo parlante pianificare la propria. E quest'ultima può prevedere diverse varianti.

Un curriculum che miri allo sviluppo della competenza deve tenere conto di questo aspetto e considerare un tragitto "con lo sguardo rivolto al livello successivo" pur lavorando per consolidare le abilità e le competenze del livello in cui si trova o che intende raggiungere al momento l'apprendente.

Vi è, di fatto, un uso differente da parte del parlante quando egli produce una lingua memorizzata in maniera abbastanza fluente (attraverso esercizi mirati) o quando in forma probabilmente meno fluida la usa creativamente in tempo reale. Inoltre, è importante notare che il controllo benché parziale di certe strutture più complesse denota un livello più alto di competenza dell'apprendente piuttosto che il pieno controllo di strutture più semplici.

Heilenman e Kaplan (1985: 68) propongono un'interessante soluzione per un sillabo di natura ciclica orientato sulla competenza in cui certe funzioni, strutture grammaticali, aree tematiche e attività linguistiche possono essere insegnate per un controllo *pieno, parziale o concettuale*.

Tale modello, che in questo saggio viene reinterpretato e riadattato, risulta funzionale in un contesto di pianificazione didattica che adotti strumenti come il *Quadro* e il *Profilo* proprio perché essi ci forniscono informazioni chiare sugli obiettivi che un medesimo apprendente può raggiungere in un lungo percorso di apprendimento linguistico sia in termini di indicatori di capacità (*cosa* sa fare l'apprendente con la lingua) che di mezzi linguistici (*come* lo sa fare).

Tale modello può essere utilizzato ad ogni livello di competenza inserendo l'apprendente all'interno di un processo di apprendimento fotografato come un *continuum*.

Il controllo *pieno* o *parziale* può riferirsi sia alla padronanza di certa lingua (testi, funzioni linguistiche, strutture grammaticali, lessico) che di attività linguistiche (ricezione, produzione e interazione orale e scritta).

Il controllo *concettuale* si focalizza, invece, in maniera più specifica, sulle strutture grammaticali.

Il *pieno* controllo implica una solida padronanza di certi mezzi linguistici e dei relativi indicatori di capacità così come descritti rispettivamente nel *Profilo* e nel *Quadro* per uno specifico livello di competenza. Questo controllo si basa su un'esposizione estesa ai contesti che richiedono tale uso e conoscenza della lingua.

I possibili fallimenti nella comunicazione o il ricorso alla propria madre lingua possono indicare che in un dato contesto l'apprendente non ha ancora raggiunto un pieno controllo.

Per controllo *parziale* s'intende invece quello che l'apprendente dimostra quando tenta di affrontare contesti d'uso previsti dal *Quadro* e dal *Profilo* non per quel livello ma per i successivi (perché, per esempio, può essere chiamato ad analizzarli anticipatamente o perché fa delle ipotesi grazie alla conoscenza di lingue affini) in una produzione libera e creativa in cui utilizza la lingua in maniera non del tutto accurata. Come si vedrà nel paragrafo seguente, in un contesto di valutazione, se tali tentativi dovessero emergere non devono essere valutati in maniera penalizzante, bensì devono essere interpretati come indizi di avanzamento verso un livello di competenza superiore. Proprio per tale ragione questi contesti d'uso verranno ripresi ad un livello successivo/ai livelli successivi per svilupparne un pieno controllo. Come sostengono Heilenman e Kaplan (1985: 72) la differenza tra un controllo pieno o parziale di una lingua è come quella che si ha quando ci si muove nel proprio quartiere o ci si sposta in una parte meno familiare della città.

In questo tragitto esiste un ultimo controllo detto *concettuale* che si riferisce in particolare al monitoraggio delle strutture grammaticali. L'apprendente ha questo tipo di controllo quando è stato esposto in maniera ricettiva a certi usi della lingua, di conseguenza egli ne ha la percezione, ma non è in grado di utilizzarla liberamente se non in maniera formulaica proprio perché non l'ha analizzata formalmente.

Per quanto riguarda questo ultimo aspetto formale della lingua, considerando la sequenzialità del percorso di apprendimento delle strutture linguistiche sintetizzata nella Figura 2, si può asserire che il controllo concettuale si focalizza nella fase di esposizione all'*input*, il controllo parziale si concentra nella fase di *intake* ovvero quella che attiva la memorizzazione a breve termine, mentre il pieno controllo è relativo alla fase finale dell'*output* quando una struttura è controllata e utilizzata accuratamente e creativamente in un contesto d'uso, vale a dire che è stata ormai immagazzinata nella memoria a lungo termine<sup>6</sup>.

Figura 2. Percorso di apprendimento linguistico.



Come trasportare questo percorso in un curriculum? Un esempio di quanto detto sinora è riassumibile nelle tabelle della Figura 3. In essa vengono riportati alcuni estratti

<sup>6</sup> In questo contesto specifico, l'*intake* viene inteso come un processo di elaborazione delle informazioni contenute nell'*input*. Solo parte di esse vengono immagazzinate nella memoria a lungo termine divenendo parte della competenza dell'apprendente. Per questo motivo, durante tale fase di ristrutturazione del sistema, la produzione di *output* da parte dello stesso può risultare ancora non completamente accurata o *parziale*. Per le diverse interpretazioni dell' *intake* si veda Corder, 1981; Gass, 1997 e Van Patten, 1996.



Figura 3. Estratti dal syllabo del Corso di Conversazione Intermedio I di B. Spinelli.

### Identikit del mio compagno/della mia compagna

	Obiettivi	Testi in produzione	Funzioni linguistiche	Lessico	Grammatica
Pieno controllo	Interagire per dare e ricevere informazioni personali di base. Parlare di studio e degli obiettivi del corso	Conversazione informale e scambio di informazioni su temi familiari (studio, interessi personali, identificazione personale: età, residenza, provenienza, ecc.	Informarsi, descrivere e raccontare al presente, esprimere il fatto di amare/non amare qualcosa.  <b>Espressioni linguistiche:</b> <i>secondo me, per me, mi piace/ non mi piace/ preferisco. Che cosa.../ Quando. A che ora.. Dove? Quanto/ i/ a/ e? / alle ... Perché...</i>	Interessi personali, studio, identificazione personale.	Presente indicativo. Pronomi e aggettivi interrogativi. Pronomi indiretti con verbo <i>piacere</i> (indicativo presente)

### La bottega dell'immaginario 1

	Obiettivi	Testi in produzione	Funzioni linguistiche	Lessico	Grammatica
Controllo parziale	Parlare per descrivere in dettaglio l'aspetto fisico di una persona.	Descrizione in contesti familiari chiara e dettagliata.	Raccontare, descrivere.	Descrizione di una persona: fisico e personalità anche attraverso similitudini.	Presente indicativo, passato prossimo; imperfetto per descrivere luoghi e persone. Connettivi (perché, allora, quando, così, anche, anche se, invece). Riferimenti temporali (prima, subito dopo, appena, poi, intanto, mentre, allo stesso tempo, sull'istante, in quel momento, finché, improvvisamente, finalmente, alla fine).

	<b>Obiettivi</b>	<b>Testi in ricezione</b>	<b>Funzioni linguistiche</b>	<b>Lessico</b>	<b>Grammatica</b>
<b>Controllo concettuale</b>	Comprensione di un testo di narrativa contemporanea	Narrativa contemporanea	Raccontare e descrivere	Descrizione di una persona: fisico, personalità anche attraverso metafore.	Passato remoto.

di unità di insegnamento del syllabo di un corso di conversazione di livello Intermedio I (equiparato ad un livello B1.1) per studenti universitari anglofoni con diverso background accademico. Come requisito di ammissione a questo corso, che dura un semestre e si incontra due volte alla settimana per un'ora e quindici minuti, viene richiesto allo studente il raggiungimento di un livello Elementare II (equiparato ad un livello A2) o la frequenza parallela di un corso più generale di lingua di Intermedio I (B1.1). Come si nota dal primo estratto della Figura 3 viene individuato come *pieno* controllo per il livello la capacità di interagire con i colleghi per ottenere e dare informazioni personali di base che si esplica attraverso i *generi*<sup>7</sup> quali la “conversazione informale” e lo “scambio di informazioni su temi familiari” attraverso le funzioni linguistiche di: “informarsi”, “esprimere il fatto di amare/non amare”, “descrivere” e “narrare al presente” (utilizzando gli esponenti linguistici evidenziati) nelle aree tematiche dell'identificazione personale basica (nome, età, residenza, provenienza, professione ecc.), studio (materie di studio personali) e interessi personali.

Il secondo estratto della Figura 3, invece, si riferisce ad un'altra unità di insegnamento del syllabo che si pone come obiettivo lo sviluppo della capacità di descrivere una persona da un punto di vista oggettivo e soggettivo. A questo punto, però, è necessario soffermarsi a riflettere su alcuni aspetti relativi all'utilizzo dei descrittori di capacità e linguistici nella programmazione didattica.

Secondo il *Quadro* ad un livello B1 un apprendente sa “produrre descrizioni che rientrano nel proprio campo d'interesse in una sequenza lineare di punti” e solo al B2 sa “produrre descrizioni [...] chiare e precise di svariati argomenti che rientrano nel proprio campo di interesse”. Il *Profilo* integra questi indicatori con i mezzi linguistici necessari per raggiungere tali obiettivi; ad esempio un apprendente di livello B1 sa descrivere utilizzando come testo “descrizioni sul proprio campo di interesse” e ad un livello B2 attraverso “descrizioni chiare e articolate”. Per realizzare tali descrizioni, sempre secondo il *Profilo*, l'apprendente di B1 usa, da un punto di vista funzionale e grammaticale, una “proposizione o sequenze di proposizioni” (presente, passato prossimo, imperfetto) in un contesto comunque concreto, ad esempio localizzando la propria casa all'interno di una mappa di un quartiere.

L'apprendente B2, invece, può produrre delle descrizioni più articolate spostandosi verso l'astratto come negli ambiti descrittivi di un personaggio letterario o di un ritratto pittorico utilizzando una lingua più complessa (ad esempio attraverso il passato remoto, l'uso di similitudini e di metafore).

<sup>7</sup> Per approfondimenti sul “genere” si veda Spinelli e Parizzi, 2010.

Queste differenze nell'utilizzo della lingua per "descrivere" creano un'evidente divisione tra le competenze dei due livelli.

Tuttavia, diversi sono i problemi che emergono quando il pubblico di apprendenti di riferimento specifico è adulto, con un alto grado di istruzione e con gli interessi più disparati tra cui quelli artistici e letterari, quale quello per cui è stato progettato il syllabo portato come esempio.

Che fare in tal caso? Dobbiamo limitare lo studente a parlare di fattualità quando la descrizione nel suo ambito di interesse lo porta necessariamente ad una produzione più articolata? Se vuole descrivere un ritratto in un quadro, dobbiamo impedirgli di farlo perché lo porterà a descriverne ad esempio la scelta dei colori, il rapporto con il paesaggio retrostante, ecc.?

Inoltre, riprendendo quanto detto in precedenza, avere il controllo di alcuni strumenti linguistici, ad esempio di una serie di aggettivi qualificativi, non vuol dire saper produrre una descrizione appropriata al contesto. Essa di fatto cambia come stile e contenuto in base alla situazione in cui viene prodotta, all'interlocutore e allo scopo per cui viene fatta. Per esempio, la descrizione di una persona differisce se si tratta di un rapporto che viene fatto alla polizia, se riferita ad un personaggio letterario in una presentazione accademica o se riguarda una cantante *pop* in uno scambio informale tra *teenager*.

Lo studente deve essere esposto a differenti contesti d'uso per riflettere sulle varie scelte linguistiche e stilistiche che può adoperare per produrre la sua descrizione in relazione ai diversi ambiti operativi, ai differenti scopi e all'interlocutore di riferimento.

Ritornando, quindi, al contesto di insegnamento sopra citato non si può evitare che una apprendente prenda anche dei rischi trattando l'argomento che vuole affrontare, però non si può allo stesso modo esigere che lo faccia in maniera *perfetta* e pienamente *accurata* soprattutto considerando il livello di competenza a cui appartiene, e in questa prospettiva sia il *Quadro* che il *Profilo* ci forniscono suggerimenti fondamentali.

Di fatto, proprio perché i contesti d'insegnamento cambiano, così come le popolazioni di riferimento, è importante adoperare un *adattamento* dei descrittori proposti da questi strumenti come menzionato dallo stesso *Quadro* (2002: 38-41), da uno dei suoi autori (North, 2007: 20) e dal *Profilo* (Spinelli, 2010b: 96-98). Secondo il principio di adattamento si possono pianificare dei livelli *rilevanti* per il contesto di riferimento (North, 2000: 29) che possono essere "più larghi o più stretti" (QCER, 2002: 40) prevedendo dei passaggi intermedi tra un livello e un altro (ad esempio B1.1 precedente al livello B1 o B1.2 ad esso successivo in una scala progressiva verso il livello B2).

La Figura 3 (secondo esempio) mostra come ciò sia attuabile e reso visibile a livello di programmazione didattica condividendo con lo studente un itinerario in cui una siffatta gradualità risulti trasparente.

Per consentire agli apprendenti di riferimento sopra descritti (adulti, di alto grado di istruzione e con interessi personali quali la letteratura e la storia dell'arte) di realizzare descrizioni *nei propri ambiti di interesse* si è deciso di esporli a contesti in cui questo tipo di descrizioni erano contenute (ad esempio in brevi testi di narrativa o estratti da certe guide turistiche con parti descrittive più articolate comunque non particolarmente complesse) solo per focalizzare la riflessione su certi mezzi linguistici e stilistici utili (aggettivi più specifici per una descrizione fisica e uso di similitudini). Secondo il *Quadro*

e il *Profilo* tali testi possono essere affrontati ad un livello superiore (B2) rispetto a quello per cui tale sillabo è stato concepito (B1.1) sia in ricezione che in produzione.

Per questo motivo tali obiettivi (ad esempio, “produrre descrizioni articolate e chiare”) sono stati inseriti nel sillabo in visione di uno sviluppo parziale.

Il controllo di certi mezzi linguistici è stato previsto, pertanto, come parziale (uso similitudini, aggettivi più specifici) ovvero tollerandone un uso non del tutto corretto tenendo in considerazione che tutto ciò che qui viene evidenziato come “parziale” verrà ripreso con lo scopo del raggiungimento progressivo di un pieno controllo nei seguenti corsi di *Intermediate Conversation II* (equiparato ad un livello B1.2) e di *Advanced Conversation* (equiparato ad un livello B2).

Rimane, invece come concettuale a questo livello, l'uso di certe strutture più complesse presenti nei testi a cui gli apprendenti sono stati esposti (ad esempio, il passato remoto, l'uso di metafore) in quanto non vi è stata sviluppata alcuna riflessione linguistica.

Un percorso che tenga conto dei controlli pieno, parziale e concettuale consente all'apprendente di avere una visione più realistica degli obiettivi da raggiungere e delle sue aspettative, proiettandolo in processo di apprendimento in cui viene enfatizzato positivamente il progresso delle sue competenze all'interno di uno spettro che ne prevede la gradualità.

## 7. VALUTARE LA “COMPETENZE PARZIALI” ALL'INTERNO DI UN PERCORSO DIDATTICO

L'orientamento verso percorsi ciclici in ambito di insegnamento centrati sui bisogni dell'apprendente non possono non influenzare i metodi di valutazione delle competenze.

I cambiamenti che si adoperano in un contesto di insegnamento determinano coerentemente e parallelamente altrettanti cambiamenti nelle modalità di valutazione. Viceversa, una ristrutturazione del modo di interpretare la valutazione modifica simultaneamente sia l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'insegnamento sia quello degli apprendenti riguardo all'apprendimento.

L'enfasi data dai descrittori sia del *Quadro* che del *Profilo* su ciò che un apprendente *sa fare* con la lingua sposta l'attenzione della valutazione verso *come* l'apprendente è capace di usarla e non solo su *cosa* conosce di essa, ovvero si focalizza sulla sua *performance* (Bachman, 1990; Thompson, 1997, 2000, 2001).

In molti contesti di insegnamento, tuttavia, benché siano state incorporate attività comunicative che enfatizzano l'uso della lingua, le modalità di valutazione sono ancora concentrate sulle strutture grammaticali e lessicali. Ciò determina una discrepanza tra ciò che viene insegnato e ciò che si valuta.

Questa scelta è sicuramente giustificabile dal fatto che tali modalità risultano “più economiche” in termini di tempo e spesso possono essere valutate in maniera “più oggettiva” oltre al fatto che, come asserisce Tedick (2006: 24) «l'essere umano per sua natura si sente più a suo agio con ciò che conosce mentre è scettico nei confronti di ciò che è a lui ignoto»<sup>8</sup>. Un esempio di quanto sia il *Quadro* che il *Profilo* possano creare un supporto in tale direzione viene dato dall'estratto raffigurato nella Figura 4.

<sup>8</sup> Traduzione dell'autrice.

Figura 4. Estratto syllabo (Corso Elementare I) di B. Spinelli.

**OBIETTIVI SPECIFICI DEL CORSO**  
[...]

**1. COMPrensione ORALE**

Lo studente è in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga pause per permettergli di assimilarne il senso. È in grado di comprendere istruzioni che gli/le vengono rivolte parlando lentamente e con attenzione e di seguire indicazioni brevi e semplici.

**Testi:** sa comprendere brevi e semplici annunci ( ad esempio all'aeroporto o alla stazione), messaggi (ad esempio messaggi di segreteria telefonica), testi descrittivi composti da frasi semplici che riguardano la routine, la famiglia, la casa, oggetti familiari, interessi personali, lo studio.

**2. COMPrensione SCRITTA**

Lo studente è in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo. È in grado di riconoscere nomi e parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono su semplici avvisi nelle situazioni quotidiane più comuni. È in grado di farsi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e facili, specialmente se hanno il supporto delle immagini. È in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici.

**Testi:** sa comprendere brevi annunci (ad esempio per affittare una camera), facili slogan pubblicitari, brevi testi informativi, email o cartoline con descrizioni brevi e semplici supportate da immagini, testi descrittivi composti da frasi semplici che riguardano argomenti familiari.  
[...]

**PROVE DI VERIFICA E DI VALUTAZIONE**  
[...]

**Comprensione scritta:**

- Identificare informazioni fattuali relative a temi familiari e/o personali
- Comprensione a livello di parola relative ad un'area tematica familiare

**Comprensione orale:**

- Identificare le parole o informazioni chiave (ad es. orari, prezzi, giorni della settimana, numeri, luoghi, attività)
- Identificare situazioni o idee principali

In essa vengono riportate alcune parti di un curriculum linguistico per studenti universitari anglofoni che partono da un livello Elementare I (pari ad un livello A1) per raggiungere un livello Avanzato II (pari ad un C1). Nello specifico si tratta della selezione di descrizioni di obiettivi linguistici ed indicatori di capacità estrapolati dagli strumenti di cui sopra per un corso Elementare I (A1) ed adattati al contesto specifico di insegnamento. Nel syllabo vengono forniti anche suggerimenti sulle modalità di verifica in quanto l'identificazione degli obiettivi di apprendimento consente di determinare altresì ciò che dovrà essere testato.

Riassumendo quanto detto sinora, adoperare scelte verso una programmazione ciclica richiede, così come suggerito dal QCER (2002: 214) stesso, una parallela differenziazione dei “metodi di valutazione, orientandosi verso soluzioni *modulari*”.

Queste soluzioni hanno una diretta ricaduta su:

- una valutazione che si orienti anche verso ciò che lo studente *sa fare* con la lingua;
- lo sviluppo della *consapevolezza* da parte dell'apprendente in merito al proprio processo e sugli obiettivi di apprendimento (anche parziali) attraverso modalità di *autovalutazione*;
- il *cambiamento di atteggiamento* da parte dell'insegnante nei confronti della valutazione e della correzione dell'errore.

Cercheremo di toccare ognuno di questi punti anche se non in profondità in quanto ciascuno di essi richiederebbe uno studio più approfondito che questa sede non consente.

Prima di tutto vale la pena sottolineare che qui per valutazione si intende quella relativa ad un percorso didattico le cui le prove di verifica si basano sugli obiettivi dichiarati e sulla quantità di materiale conosciuto o studiato da ogni studente. Diverso è l'ambito in cui si parla di valutazione per fini certificatori o per test di piazzamento in cui non c'è riferimento specifico ad un particolare percorso di studio.

L'accento sulla *comunicazione* in un contesto di interazione nel *mondo reale* che sta alla base di un approccio orientato all'azione così come descritto nel *Quadro* (QCER, 2002: 11), (punto 1 della lista di cui sopra) porta con sé una differente interpretazione nella valutazione dell'errore (punto 3 della stessa).

Se viene consentito all'apprendente di usare la lingua creativamente, per esempio in una produzione scritta o orale, di utilizzare liberamente ciò che ha imparato esplorando nuove combinazioni di parole e spingendosi oltre ciò che sa essere sicuramente corretto, ovvero fornendo una “risposta onesta” nello svolgimento di un compito in una comunicazione *reale*, è ovvio che la possibilità di fare errori aumenta. Ciò dovrebbe determinare, di conseguenza, una maggiore tolleranza della correzione dell'errore pur non perdendone di vista l'accuratezza.

Questo non sta a significare che si debba spingere l'apprendente oltre i limiti delle sue competenze e abilità linguistiche quanto piuttosto che si cambi prospettiva nell'interpretazione e nella valutazione dell'errore. Ad esempio, nei confronti di un apprendente A1 che è stato esposto ad una narrazione al passato spontaneamente e che tenta di riprodurla creativamente in maniera non accurata, una possibile inibizione o il divieto di uso da parte dell'“esperto” potrebbe risultare non efficace.

Una lettura attenta sia delle linee guida del *Quadro* sia, in particolare, del *Profilo* in un contesto di valutazione possono aiutare a capire quando la tolleranza all'errore può

rivelarsi più appropriata, quali errori possono essere ancora accettabili (come nell'esempio di cui sopra) per quel livello e quali non dovrebbero esserlo più.

Riprendendo quanto detto precedentemente a proposito dei diversi controlli che un apprendente può avere su una lingua oggetto di studio, quali *pieno, parziale e concettuale*, che sono più facilmente identificabili se si tiene conto degli strumenti di riferimento sopra citati, la tolleranza dell'errore dovrebbe aumentare progressivamente negli ultimi due stadi di monitoraggio.

Secondo quanto asserisce Tedick (2006: 26) questo tipo di valutazione «non dovrebbe essere solo disegnata e strutturata diversamente rispetto ai test tradizionali, ma dovrebbe altresì essere misurata diversamente. La *performance* dello studente viene valutata sulla base di chiari indicatori di capacità o standard che enfatizzano i punti forza dello studente piuttosto che evidenziarne le debolezze.»<sup>9</sup>

Si prenda come esempio di quanto detto finora le seguente produzione scritta che svolge il seguente compito:

Leggi questo messaggio di un ragazzo italiano nel forum di discussione “Vivere negli Stati Uniti”.

*Ciao,  
mi chiamo Massimo sono italiano, di Roma. Voglio andare a studiare alla Columbia University a New York, ma ho bisogno di un po' di informazioni.  
Qual è la vita tipica dello studente di Columbia? A che ora si alza, quando frequenta le lezioni ecc.? Che fa durante la settimana e che fa nel tempo libero?  
Grazie mille per una tua risposta,  
Massimo*

Tu rispondi a questa *e-mail* e parli della tua giornata tipica.

Risposta:

*Caro Massimo,  
Spero che tu stia bene! Sono adesso all'università, e credo che non ho mai spiegato che faccio quotidianamente; mi hai domandato nel tuo scorso email. Mi sveglio i giorni feriali alle otto o nove hore, per fare la doccia e mi preparare a andare alla città universitaria. Bebbio molto spesso un caffè di Oren's, e qualche volta (quando ho abbastanza tempo per lo fare) prendo un bagel o con fromaggio fresco o con uova. Degli mattini quando non ho un corso, vado alla biblioteca per studiare la musica o fare i compiti. Pranzo al mezzogiorno o all'una, e poi studiare ancora, o vado alla corsa. Poi ceno alle diciotto ore, spesso con amici, ma qualche volta nuoto alle diciannove, e ceno alle venti. Molto spesso studio più, ma qualche volta vado a trovare gli amici. I fini settimane studio meno, dormo più e mi sporgeo. Ti scriverò tra poco...  
Ciao,  
Ted<sup>10</sup>*

<sup>9</sup> Traduzione dell'autrice.

<sup>10</sup> Questa produzione scritta risponde ad un compito inserito nella terza settimana di studio di un apprendente che segue un corso elementare intensivo volto al raggiungimento di una competenza A2.2 e frequentato da studenti che conoscono altre lingue romanze. Il corso si incontra tre volte alla settimana per un'ora e cinquanta minuti.

In questa prova di produzione scritta gli esempi di buon utilizzo della lingua sono i seguenti:

- uso del lessico appropriato al compito (mi sveglio, fare la doccia, prendo un bagel, corso, studiare la musica, fare i compiti, pranzo, nuoto alle diciannove e ceno alle venti, vado a trovare, dormo);
- uso di strutture complesse per il livello (mi sveglio ...per fare la doccia; vado ...per studiare la musica, spero che tu stia bene, non ho mai spiegato) anche se a volte non del tutto riuscito (credo che non ho mai spiegato che faccio quotidianamente; mi hai domandato nel tuo scorso *email*; degli mattini, per lo fare);
- uso di connettivi (ma, e, o) avverbi di tempo (qualche volta, poi, quando);
- uso di formule di apertura e di chiusura della email anche se basico (caro, ciao) o non del tutto riuscito (ti scriverò tra poco).

Il testo risulta in generale chiaro anche se presenta alcuni errori di tipo morfosintattico (*mi preparare, vado alla biblioteca, pranzo al mezzogiorno, poi studiare ancora, per lo fare, degli mattini*) e di ortografia (*nove bore, caffè, abbastanza, fromaggio, uovi, mattini, fini settimanali, Bebbio*) che però non impediscono la comunicazione del messaggio mentre altri la ostacolano (*un caffè di Oren's, vado alla corsa, mi sporgeo*). Benché la produzione scritta verrà comunque valutata secondo i parametri noti, quali ad esempio, la “realizzazione del compito”, il “vocabolario”, l’“organizzazione del testo”, l’“accuratezza”, spostare l’attenzione verso ciò che rappresenta uno sforzo positivo da parte dell’apprendente cambia la prospettiva della valutazione ed offre ad esso un feedback positivo.

Per quanto riguarda la struttura dei test da sottoporre durante un percorso didattico, interessanti proposte sono state avanzate da Sieloff Magnan (1985: 117) che tenta di incorporare il concetto di sequenza ciclica proponendo un sistema di *testing di natura modulare* in cui le competenze di tipo parziale possono essere gradatamente testate in un primo momento attraverso prove di tipo ricettivo, poi strutturate e infine che richiedono una produzione più libera. Allo stesso modo Scaramucci (2011) sottolineando l’importanza della *comunicazione* suggerisce di enfatizzare nelle prove di verifica l’importanza del “testo” e dello scopo comunicativo per cui viene usato o prodotto nel mondo reale testando abilità integrate; per esempio richiedere di leggere un testo regolativo con modalità di iscrizione al fine di scrivere una domanda per registrarsi ad un corso (livello B2).

Di fatto, è noto (Hafiz e Tudor, 1989: 5) che lo sviluppo di una abilità determina il miglioramento di un’altra abilità (ad esempio un incremento nelle abilità di lettura genera un avanzamento nella scrittura). La stretta relazione tra le abilità viene suggerita dallo stesso *Quadro*; per esempio l’abilità di lettura *skimming* di un testo che appare ad un B1 (QCER, 2002: 88) si connette parallelamente con la capacità di produzione scritta nell’utilizzare dispositivi di connessione che portano l’apprendente da una scrittura fatta di frasi coordinate ad un testo coeso (QCER, 2002: 77). L’integrazione delle abilità in un curriculum dovrebbe riflettersi, quindi, anche nel sistema di valutazione.

In un percorso che si fonda anche su ciò che l’apprendente *sa fare* con la lingua e che lo pone come riferimento centrale di tutto il processo, un’altra componente imprescindibile da tenere in considerazione è la sua *partecipazione* alle modalità di valutazione (Brown, 1988; Glazer, 1992; Graves, 1983; Nunan, 1988; Routman, 1991). Essa comprende il suo coinvolgimento nella definizione degli obiettivi, nel valutare il proprio lavoro e quello dei propri pari (Johnson e Holubec, 1993). Identificare gli



obiettivi di apprendimento consente agli apprendenti di capire più in profondità le loro capacità, che cosa viene loro richiesto e di riflettere sul loro processo di apprendimento. Si veda come esempio la scheda proposta nella Figura 5 che è stata utilizzata all'inizio e alla fine del corso di conversazione di livello Intermedio I (livello B1.1 del QCER) già citato in questo saggio. Allo stesso modo partecipare alla propria valutazione consente all'apprendente di sviluppare consapevolezza sui risultati ottenuti e sulle aree che necessitano ulteriore lavoro. Si veda ad esempio, il questionario della Figura 6 che è stato sottoposto agli apprendenti dopo aver preso visione della videoregistrazione della propria *performance* orale nello stesso corso citato e la loro autovalutazione è stata combinata con quella dell'insegnante per ottenere una valutazione finale.

Figura 5. *Schede di autovalutazione, rielaborazione di B. Spinelli da Little D. e Perclová R. 2001.*

<b>Cosa so fare in italiano?</b>		
1. Come, dove, quando e perché ho imparato l'italiano?		
2. Quanto sono bravo a:		
🗨️ <b>PARLARE</b>	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	
👂 <b>ASCOLTARE</b>	<b>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</b>	
<b>3 Che cosa so fare?</b>		
<b>Colonna 1</b>		
♥ posso farlo	♥ ♥	posso farlo facilmente
<b>Colonna 2</b>		
! questo è un obiettivo	!!	questa è una priorità per me
<b>Produzione orale e interazione</b>		
Posso raccontare una storia	<b>1</b>	<b>2</b>
Posso descrivere in dettaglio esperienze descrivendo sentimenti e reazioni		
Posso raccontare la trama di un libro o di un film edescrivere le mie reazioni		
Posso riportare oralmente un testo che ho letto		
Posso esprimere e rispondere a sentimenti come la tristezza, felicità, la sorpresa ecc.		
Posso iniziare, mantenere e concludere una conversazione faccia a faccia su argomenti che conosco o di mio interesse		
Posso esprimere la mie opinioni, esprimere il mio accordo e disaccordo		
<b>Strategie</b>		
Posso ripetere quello che uno ha detto per confermare che ci stiamo capendo	<b>1</b>	<b>2</b>
Posso chiedere a qualcuno di di chiarire quello che ha appena detto		
Quando non so una parola posso usarne una con un significato simile		
Quando parlo in italiano costruisco sempre prima la frase in testa		
Quando parlo italiano devo pensare esattamente a quello che devo dire		
Quando parlo in italiano devo fare delle pause per trovare le parole		
Parlo in italiano con poche e occasionali esitazioni		
4. Per parlare meglio l'italiano ho bisogno di ...		
5. Mi piace parlare di...		
6. In classe mi diverto quando...		
7. In classe mi annoio quando...		
8. Lavorare in coppia o in piccoli gruppi è ...		
10. Alla fine del corso vorrei saper "fare"...		

**Cosa ho migliorato nel mio italiano?**

Pensa a quello che hai fatto durante il corso di conversazione di livello intermedio (gli argomenti che abbiamo trattato, il nuovo vocabolario imparato, le attività di interazione, le tue presentazioni o sketches, etc)  
 Ora riprendi questa scheda che abbiamo compilato all'inizio del corso e rifletti sui tuoi progressi e sulle aree dove ancora devi lavorare.

**Colonna 1**  
 ✓ posso farlo                      ✓ ✓ posso farlo più facilmente e appropriatamente

<b>Produzione orale e interazione</b>	<b>1</b>
Posso raccontare una storia	
Posso descrivere in dettaglio esperienze descrivendo sentimenti e reazioni	
Posso raccontare la trama di un film e descrivere le mie reazioni	
Posso riportare oralmente un testo che ho letto o ascoltato	
Posso reagire ad una notizia di diverso tipo	
Posso iniziare, mantenere e concludere una conversazione faccia a faccia su argomenti che conosco o di mio interesse (ad esempio matrimonio/single, viaggi etc.)	
Posso esprimere la mie opinioni, esprimere il mio accordo e disaccordo	
<b>Strategie</b>	<b>1</b>
Posso ripetere quello che uno ha detto per confermare che ci stiamo capendo	
Posso chiedere a qualcuno di chiarire quello che ha appena detto	
Quando non so una parola posso usarne una con un significato simile	
So usare strategie per fare meno pause ed avere meno esitazioni	

Devo ancora lavorare e migliorare su:

Figura 6. *Questionario di autovalutazione per la presentazione orale di B. Spinelli.*

**Cosa ho migliorato nel mio italiano?**

Pensa a quello che hai fatto durante il corso di conversazione di livello intermedio (gli argomenti che abbiamo trattato, il nuovo vocabolario imparato, le attività di interazione, le tue presentazioni o sketches, etc)  
 Ora riprendi questa scheda che abbiamo compilato all'inizio del corso e rifletti sui tuoi progressi e sulle aree dove ancora devi lavorare.

**Colonna 1**  
 ✓ posso farlo                      ✓ ✓ posso farlo più facilmente e appropriatamente

<b>Produzione orale e interazione</b>	<b>1</b>
Posso raccontare una storia	
Posso descrivere in dettaglio esperienze descrivendo sentimenti e reazioni	
Posso raccontare la trama di un film e descrivere le mie reazioni	
Posso riportare oralmente un testo che ho letto o ascoltato	
Posso reagire ad una notizia di diverso tipo	
Posso iniziare, mantenere e concludere una conversazione faccia a faccia su argomenti che conosco o di mio interesse (ad esempio matrimonio/single, viaggi etc.)	
Posso esprimere la mie opinioni, esprimere il mio accordo e disaccordo	
<b>Strategie</b>	<b>1</b>
Posso ripetere quello che uno ha detto per confermare che ci stiamo capendo	
Posso chiedere a qualcuno di chiarire quello che ha appena detto	
Quando non so una parola posso usarne una con un significato simile	
So usare strategie per fare meno pause ed avere meno esitazioni	

Devo ancora lavorare e migliorare su:

Questo tipo di valutazione compresa quella relativa ai propri stili di apprendimento (Carrel, 1989; O'Malley e Chamot, 1990; Schmidt e Frota, 1986) dovrebbe far parte integrante di un itinerario didattico per poter integrare l'attenzione data al *prodotto* con l'enfasi sul *processo*, ovvero offrire all'apprendente l'opportunità di riflettere non solo sul suo avanzamento linguistico, ma anche sul proprio processo di apprendimento.

## 8. CONCLUSIONE

Introdurre la *soggettività* dell'apprendente nel tragitto di apprendimento e nella stesura di un curriculum linguistico significa:

- 1) tenere conto delle sue reali necessità comunicative al fine di creare un percorso ad hoc, che è per sua natura ciclico e modulare, per il suo profilo;
- 2) focalizzare sia la sua attenzione sia quella dell'insegnante su obiettivi raggiungibili, reali e concreti, enfatizzando e visualizzando nel syllabo questa ciclicità,
- 3) incoraggiarlo a fornire delle risposte autentiche nello svolgimento dei compiti offrendo un feedback costruttivo che possa lasciargli una percezione positiva della propria performance ma allo stesso tempo che gli consenta di identificare le zone che richiedono un progressivo e maggiore controllo, adottando soluzioni modulari di valutazione;
- 4) aiutarlo a diventare un abile valutatore del proprio lavoro e di quello altrui.

Il compito per chi opera nel campo non è certo semplice e possono essere percorse diverse strade.

Il *Quadro* e il *Profilo* possono contribuire a delineare questi punti in quanto consentono di individuare per tutte le attività linguistiche (ricezione – produzione – interazione orale e scritta) il livello in cui l'apprendente sta operando, quali strutture dovrebbe utilizzare, in quali contesti d'uso si potrebbe trovare a proprio agio e quali tipi di compiti potrebbe svolgere con successo<sup>11</sup>.

Questi strumenti possono aiutare a garantire la trasparenza, la coerenza, in una sola parola la *qualità* del percorso di insegnamento/apprendimento e come afferma Baron (1991: 190) “se gli studenti internalizzano la definizione di cosa vuol dire qualità e possono riconoscerla, hanno sviluppato una valida abilità critica. Essi possono [...] con il loro insegnante parlare della qualità del loro lavoro e avanzare nell'acquisizione della conoscenza e delle abilità richieste per migliorarla”<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Traduzione dell'autrice.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baron J.B. (1991), "Sea usage of alternative assessment: The Connecticut experience", *ERIC Document Reproduction Service No. ED 349816*.
- Comunità Europea (1995), *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning-Towards the Learning Society*, Lussemburgo, Ufficio per le pubblicazioni ufficiali della Comunità Europea, Consiglio d'Europa (2000a), *Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion: A New Challenge to Higher Education: Progress Report*, Strasburgo, Consiglio d'Europa. Consiglio d'Europa (2000b), *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
- Consiglio d'Europa (2002), *Il Quadro Comune Europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Consiglio d'Europa (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual*, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp)
- Corder S.Pit (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Bachman L. (1990), *Fundamental consideration in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Bernini G. (2008), "Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche", in Grassi R.- Bozzone Costa R. - Ghezzi C. (a cura di) *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 35-54.
- Bernini G., Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano.
- Bridley G. (2001), "Outcomes-based assessment in practice: Some examples and emerging insights", *Language Testing*, 18, pp. 393-407.
- Brown C.S. (1988), "Think aloud: A method for teaching the process of comprehension", *The reading Instruction Journal*, 32, pp. 13-17.
- Carrel P.L. (1989), "Metacognitive awareness and second language reading", *Modern Language Journal*, 73, pp. 121-133.
- Dolci R., Spinelli B. (2005), "Educazione Linguistica e Interculturale in nuovi ambienti di apprendimento", *Rivista Itals*, III, 9.
- Dolci R., Spinelli B. (2006), "Developing a multilevel language learning in a powerful environment: a case study", *Mosaic revue*, 9, Ed. Soleil, Toronto.
- Dolci R., Spinelli B. (2007), "La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne", *Lidil Revue*, 36, Laboratoire LIDILEM Université Stendhal de Grenoble Edition, Grenoble.
- Gass S. (1997), *Input, interaction, and the second language learner*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Glazer M. (1992), *Reading comprehension: Self-monitoring strategies to develop independent readers*, New York, Scholastic Professional Books, New York.
- Giacalone Ramat A. (1993), *Italiano di stranieri*. In: Sobrero A.A. (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Editori Laterza, Roma-Bari, pp. 341-410.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano*, Carocci Editore, Roma .
- Graves D.H. (1983), *Writing: Teachers and children at work*, Heinemann, Portsmouth, NH.

- Hafiz F. M., Tudor, I. (1989), "Extensive reading and the development of languages skills", *ELT Journal*, 43/1, pp. 4-13.
- Heilenman L.K., Kaplan I. (1985), "Proficiency in Practice: The Foreign Language Curriculum". In: James C.J. *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*, National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois.
- Jakobovits L., Gordon B. (1979), "Language Teaching vs. the Teaching of Talk", *International Journal of Psycholinguistics*, 16, pp. 5-22.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E. (1993), *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Edina, MN,.
- Kramsch C. (1981), "Discourse Analysis and Second Language Acquisition", *Language in Education: Theory and Practice*, 38, Center for Applied Linguistics, Washington DC.
- Little, D., Perclová, R. (2001), *European language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Morrow K. (a cura di) (2004), *Insights from the Common European Framework*, Oxford University Press, Oxford.
- North B. (2000), *The Development a Common Framework Scale of Language Proficiency*, Peter Lang, New York.
- North B. (2007), "The CEFR Common Reference Levels: Validated Reference Points and Local Strategies". In: Consiglio d'Europa, *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Development of Language Policies: Challenges and Responsibilities*, Intergovernmental Forum Report, Language Policy Division, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
- Nunan D. (1988), *The learner-centered curriculum: A study in second language teaching*, Cambridge University Press, New York.
- O'Malley J.M., Chamot A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, New York.
- Routman R. (1991), *Invitations: Changing as teachers and learners K- 12*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Scaramucci M. (2011), "Evaluación y enfoque por areas", *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second Language*, Columbia University, New York.
- Schmidt R.W., Frota S.N. (1986), "Developing basic conversational ability in second language: A case study of an adult learner of Portuguese, in Day R.R. (a cura di) *Talking to learn*, Newbury House, Rowley, MA.
- Sielof Magnan S. (1985) "From Achievement toward Proficiency through Multi-Sequence Evaluation". In: James C.J. *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*, National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois.
- Spinelli B. (2010a), "Dai can do del Quadro ai descrittori linguistici del Profilo della lingua italiana: tratti distintivi dei livelli A1, A2, B1, B2", in: Spinelli B., Parizzi F., 2010.
- Spinelli B. (2010b), "I descrittori linguistici del Profilo della lingua italiana per la programmazione didattica nell'ottica della politica linguistica europea", in Spinelli B., Parizzi F., 2010.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia.
- Tedick D.J. (2006), *Proficiency-Oriented Language Instruction and Assessment: Standards, Philosophies, and Considerations for Assessment*, University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minneapolis.

- Thompson L. (1997), *Foreign language assessment in grades K-8: An annotated bibliography of assessment instruments*, Delta System and Center for Applied linguistics, McHenry, IL and Washington DC.
- Thompson, L. (2000-2001), "Foreign language assessment: 30 years of evolution and change", *ERIC/CLL Newsbulletin*, Winter, pp. 3-5.
- Trim E. (2010), "Origins and development of the CEFR", Cambridge, *32<sup>nd</sup> Language Testing Research Colloquium*.
- Vandergrift L. (2006), *New Canadian Perspectives. Proposal for a Common Framework of Reference for Languages for Canada*, Canada, Library and Archives Canada Cataloguing.
- Van Patten B. (1996), *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Ablex, Norwood, NJ.