

## XV Convegno Nazionale GISCEL

### *Misurazione e valutazione delle competenze linguistiche Ipotesi ed esperienze*

6-8 marzo 2008

Università degli Studi di Milano - aula magna  
Via Festa del Perdono, 7

#### RIASSUNTI DELLE COMUNICAZIONI

##### **1. LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE IN ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ: MODELLI DI COSTRUZIONE DI PROVE E DI ANALISI DEI RISULTATI**

*Carla Bagna, Anna Bandini* - Università per Stranieri di Siena

Il contributo ha l'obiettivo di presentare e analizzare le scelte adottate dall'Università per Stranieri di Siena per valutare le competenze in accesso degli studenti universitari (italiani e di origine straniera), entrando nel dettaglio delle tipologie di prove realizzate e delle tecniche utilizzate per il trattamento e l'analisi dei risultati.

La misurazione e la valutazione della competenza linguistica in accesso all'università è un tema che abbraccia quel delicato passaggio dalla scuola secondaria di II grado al mondo universitario, in cui le competenze in italiano in uscita dalla scuola superiore possono non essere del tutto consone al profilo di studente universitario previsto da un corso di laurea. Per questo motivo, ormai da 5 anni, sia per far fronte a una utenza eterogenea (studenti italiani e di origine straniera), sia di differente provenienza, per quanto riguarda il percorso formativo pregresso, presso l'Università per Stranieri di Siena, oltre ad essere presente una Commissione di Orientamento che lavora costantemente a contatto con le scuole secondarie di II grado, è stata prevista, dalla stessa commissione, una prova di accesso multidisciplinare, a scopi orientativi, per fornire indicazioni ai docenti sulla formazione degli studenti iscritti al I anno, e per rendere consapevoli gli studenti stessi di eventuali tratti problematici della loro competenza in accesso. Non ci soffermeremo in questa sede a trattare la struttura e i risultati delle prove in accesso di letteratura italiana o storia, al contrario il nostro focus è sulla funzione di prove di competenza in lingua italiana, sulle loro caratteristiche in termini di validità e affidabilità e sulle indicazioni che i risultati raccolti possono fornire per la progettazione di percorsi formativi, già a partire dalla scuola superiore. L'esperienza sviluppata in questi anni consente di definire, infatti, alcune indicazioni che possono essere utili nell'ambito dell'educazione linguistica, proprio a partire dall'ultimo biennio della scuola secondaria di II grado, oltre a sollecitare una riflessione sul concetto di competenza linguistico-comunicativa. Anche la scelta di sottoporre prove uguali a studenti italiani e di origine straniera risponde a un modello di competenza linguistica unitario, definito dal continuum L1-L2 e nel quale, come dimostrato da altre esperienze in corso, è la validità e affidabilità dello strumento, se realizzato come adeguato al livello e alla competenza oggetto di valutazione, a garantire un risultato in grado di render conto della competenza, quindi di avvicinarsi il più possibile alla competenza 'reale' di chi ha svolto le prove.

Per la realizzazione delle prove di italiano in accesso sono state selezionate prove proposte per la CILS Livello QUATTRO – C2, il livello che, secondo le indicazioni del *Quadro comune europeo* (Consiglio d'Europa, 1996-2001), rappresenta nel *continuum* il profilo di competenza linguistico – comunicativa più avanzato raggiungibile da un non-nativo (un profilo di quasi-nativo quindi) ed è stato scelto in particolare il *cloze test*, che è una prova che possiede i requisiti di validità, affidabilità e economicità. Si tratta di un *cloze test* in cui le parole eliminate nel testo riguardano la competenza lessicale (conoscenza di espressioni cristallizzate, adeguatezza della scelta lessicale al tipo di testo, adeguatezza al contesto oltre che al cotesto), di tipo testuale (competenza testuale: nessi testuali, riprese, anafore, uso dei referenti pronominali, comprensione del significato globale ecc.) e, per quanto riguarda la valutazione, il criterio adottato è quello di non considerare come corretta solo la parola corrispondente al testo originale. È quindi ritenuto accettabile ogni riempimento che può essere considerato appropriato al cotesto e al contesto.

L'utilizzo di una procedura di rilevazione dati e trattamento informatico permette di mantenere la caratteristica della economicità della somministrazione e valutazione. I candidati devono scrivere le loro proposte di completamento su un foglio per la lettura ottica delle risposte, in uno spazio sufficiente ad accogliere non una singola parola, ma anche più parole. Al momento della valutazione, le prove sono lette attraverso un lettore ottico collegato ad un programma di rilevazione progettato appositamente. La procedura dell'accettazione o meno delle proposte degli studenti non è interamente delegata al sistema informatizzato. Le proposte di riempimento che non corrispondono alla chiave o alle chiavi già presenti nel programma vengono di volta in volta segnalate al valutatore, che ha quindi la possibilità di scegliere se una risposta può essere considerata accettabile o no, anche in base alla risposta precedente. In certi casi, infatti, l'accettabilità di una risposta è vincolata alla precedente e per questo le chiavi sono date a coppie. La risposta considerata accettabile va così a modificare e ad incrementare il database delle chiavi, che si ricrea automaticamente in un processo costante di nuova verifica.

Tale procedura, che potrebbe sembrare complessa, rappresenta la chiave per poter valutare apprendenti eterogenei, ma fornisce anche linee di intervento utili per la scuola secondaria: le differenze per tipologia di errore, per strategia di riempimento, per gestione del testo tra gli studenti consentono di poter predisporre percorsi didattici *ad hoc* per sviluppare la comprensione di testi informativo-divulgativi e sollecitare una maggiore attenzione nei confronti dei nessi logici (causa-effetto ecc.) e della complessiva coerenza e coesione del testo. La comunicazione si soffermerà proprio sugli aspetti legati alla costruzione e alla valutazione della prova.

#### *Riferimenti bibliografici*

Bagna C., Barni M., 2005, *Modelli e strumenti per la misurazione e valutazione delle competenze in accesso: dall'italiano L2 all'italiano L1*. In: M. Voghera, G. Basile, A.R. Guerriero (a cura di), 2005, E.L.I.C.A. - *Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia, Guerra Edizioni: 95-116.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. it., 2002, a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, Firenze, La Nuova Italia.

Vedovelli M. (a cura di), 2005, *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci.

## **2. VALUTARE IL PARLATO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI**

### ***Guido Benvenuto***

docente associato di Docimologia e Pedagogia Sociale, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università di Roma, La Sapienza

### ***Patrizia Sposetti***

insegna "Tecniche di scrittura controllata" nella Facoltà di Scienze Umanistiche, Università di Roma, La Sapienza; collabora a ricerche del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università di Roma, La Sapienza

CNR-Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione

#### *1. Premessa*

Obiettivo della comunicazione è analizzare possibili modalità di valutazione delle competenze linguistiche degli studenti universitari, con particolare riferimento al parlato.

Chiedersi come parlano gli studenti universitari è una domanda molto ampia che può avere diverse risposte secondo il punto di vista assunto e che va, quindi, circoscritta e precisata. Nel nostro caso, assume la forma di una questione relativa alla capacità degli studenti di costruire un discorso durante un esame orale.

Chiaramente, la capacità di costruire un discorso o, meglio, di saper esporre oralmente conoscenze acquisite è un requisito richiesto agli studenti universitari, in quanto abilità linguistica necessaria per poter frequentare con successo l'Università. In tal senso, rientra nella complessa tematica della formazione delle competenze orali, con particolare attenzione a quelle forme di parlato formale che, nella scuola e all'Università, sono tradizionalmente oggetto di valutazione, sostanzialmente sommativa.

La rilevazione dei livelli di competenza in itinere e dunque la valutazione formativa, tuttavia, rappresenta un elemento fondamentale per la messa a punto di strategie di valutazione e di interventi didattici adeguati allo specifico contesto di riferimento. In tal senso, la raccolta di informazioni sulle modalità di studio e di preparazione degli esami degli studenti, attraverso strumenti strutturati appare una via utilmente percorribile.

#### *2. Struttura dell'intervento*

A partire da una generale descrizione delle competenze linguistiche orali degli studenti universitari e delle possibili modalità di valutazione saranno presentati i risultati di una ricerca condotta all'interno dei corsi di laurea pedagogici dell'Università di Roma "La Sapienza", contattando gli studenti iscritti alla facoltà di Filosofia attraverso un questionario per rilevare sia le modalità di preparazione degli esami sia il rapporto con il parlato in un contesto accademico (durante lezioni, seminari, laboratori, ecc.), il "Questionario sulle abitudini e le modalità di studio degli studenti universitari".

Attraverso tale strumento è stato possibile evidenziare aspetti legati alla preparazione di un esame orale quali: tempi di studio, tecniche di memorizzazione, modalità di verifica dell'argomento studiato, occasioni e fonti di arricchimento delle competenze linguistiche.

Nel corso dell'intervento sarà presentato e descritto lo strumento, unitamente alle informazioni raccolte, che rappresentano un valido punto di riferimento per la comprensione di come gli studenti preparano gli esami e come li affrontano.

## **3. INTERROGARE I TESTI**

### ***Valter Deon - GISCEL Veneto***

A chi abbia una qualche familiarità con la scelta e con le concrete operazioni di interrogazione dei testi da sottoporre agli studenti per le prove di rilevazione delle competenze linguistiche non è certamente sfuggito il dato – apparentemente lapalissiano – che non tutti i testi si fanno interrogare allo stesso modo e che non tutti i testi suscitano buone domande. Le prove alle quali mi riferisco sono quelle mirate a verificare competenze di lettura e comprensione dei testi cosiddetti 'letterari' o, per lo meno, di buona qualità.

Mi astengo dal fare riflessioni sulle difficoltà di trovare testi che abbiano autonomia sul piano della 'compiutezza' testuale (della coesione e della coerenza, in particolare), su quello della lunghezza, su quello della qualità e della complessità linguistica, dell'enciclopedia, ecc...: l'esperienza insegna, ad esempio, che buoni testi per la fascia d'età della scuola dell'obbligo sono difficili da trovare. Il che dice quindi che buoni testi che si facciano interrogare, ma non solo per farsi rispondere che 'il' è un articolo determinativo o per far riconoscere un tempo verbale, ce ne sono pochi: questo fa pensare – ma non è una grande scoperta – che gli scrittori per studenti dai 10 ai 15 anni sono rari. E non entro neppure in tutte le questioni tecniche a monte, e non solo tecniche, relative alla scelta vera e propria del testo, alle raffinate tecniche relative alla formulazione delle domande, alle competenze da ben definire prima di lavorare sui testi; in sostanza, sul prima e sul necessario per ottenere risultati convincenti. Intendo invece fermarmi a riflettere, stringendo il campo ai testi letterari in prosa (ma le osservazioni potrebbero adattarsi, pur con cifre diverse, alla poesia) a partire dai seguenti dati.

Non tutti i testi 'letterari' o ritenuti tali si fanno interrogare intelligentemente: la loro qualità si rivela proprio dalle domande che suscita.

La ricchezza e la bontà delle domande che si possono costruire su un testo dipende dalla complessità, raffinatezza, ricchezza del testo che si interroga: dalla complessità della lingua, e non solo della trama e dei contenuti di una storia. Interrogare un testo sul quale provocare risposte dagli studenti, e quindi da corredare con domande volte a verificare competenza di lettura e comprensione, dà la misura del suo valore: tanto che si può dire che il far interrogare i testi dagli studenti può diventare una attività proficua per valutare natura e qualità dei testi. Mettere alla prova gli studenti con questa attività 'inversa' può essere un interessante esercizio linguistico.

Le domande che devono essere fatte devono mirare a saggiare competenze ben definite: e costringono quindi a isolare attentamente i piani della lingua, cosa che studenti e insegnanti raramente fanno.

Le variabili che entrano in gioco sono innumerevoli, e solo la valutazione del loro equilibrio può dare una relativa tranquillità circa la congruità e significatività dei risultati. Prime tra tutte, la valutazione dell'enciclopedia, della frequenza d'uso del lessico, della presenza di elementi di connotazione, e altro.

Nell'anno scolastico 2005-06 il testo cosiddetto 'letterario' assegnato alla classe I della scuola secondaria di primo grado era una delle favole al telefono (*I capelli del gigante*) di Gianni Rodari. Riporto, per dare l'idea, l'attacco della favola.

*Una volta c'erano quattro fratelli. Tre erano piccolissimi ma tanto furbi, il quarto era un gigante dalla forza smisurata ma era molto meno furbo degli altri.*

*La forza ce l'aveva nelle mani e nelle braccia, ma l'intelligenza ce l'aveva nei capelli. I suoi furbi fratellini gli tagliavano i capelli corti corti, perché restasse sempre un po' tonto, e poi tutti i lavori li facevano fare a lui, che era tanto forte, e loro stavano a guardarlo e intascavano il guadagno....*

Delle 15 domande fatte agli studenti, 2 risultavano di semplice riconoscimento grammaticale; 2 di riconoscimento, attraverso i connettivi, della natura delle relazioni logiche; 4 di comprensione generale del tipo 'Qual è la morale della favola'; 4 di comprensione di espressioni idiomatiche; 1 di lessico; 2 di comprensione locale. Il testo scelto non dava molte altre alternative: d'altra parte, il genere testuale 'favola riscritta per bambini' non poteva far pensare ad altro. Nel test dato agli studenti colpisce infatti la quantità delle domande su espressioni idiomatiche, e anche il peso delle domande volte a verificare la comprensione generale del tipo appunto 'la morale della favola'. Nell'anno scolastico in corso, anno nel quale le prove INVALSI sono state date a campione, il testo 'letterario' dato agli studenti della medesima classe era un testo poco conosciuto di Calvino: una storia per bambini, aperta e dinamica, intitolata *I disegni arrabbiati*. Chi guardi la storia e le domande fatte si accorgerà a prima vista della ricchezza del testo e della sua complessità: tale ricchezza e complessità risultano per prova indiretta dalla quantità di potenziali domande che suscita. Anche qui riporto l'attacco della storia.

*Lodolinda è una bambina che ama molto disegnare.*

*Quando è di buon umore disegna farfalle celesti e arancione su tulipani rossi e gialli; quando è arrabbiata disegna pipistrelli viola e coccodrilli verdi; quando ha voglia di piangere disegna salici piangenti sotto la luna.*

*Quando ha voglia di rompere tutto, disegna una nave pirata che spara un colpo di cannone contro una torre sulla riva del mare, e la torre si spezza in due come un grissino....*

È mio intendimento quindi esaminare più approfonditamente i due testi e dimostrare l'assunto.

L'idea fa pensare ad ulteriori sviluppi. In un articolo del 1983 Harald Weinrich lanciava alla scuola una sfida non accomodante: la invitava a impegnarsi a insegnare a fare domande piuttosto che a dare risposte, a sviluppare competenza interrogativa piuttosto che a produrre rimandi.

Il sapere competente, da qualche anno al centro delle attenzioni di pedagogisti, studiosi di cose di scuola, riformatori di lungo o breve corso, è il sapere che ha al proprio interno risvolti sul fare, sull'operare: è il sapere che fa, che si applica e che produce, che interviene sui dati e sulle situazioni. E quindi non è il dare risposte a domande che hanno in sé semplici risposte. Già negli anni '80 Gaetano Berruto et alii, riportando il testo di una interrogazione in classe di un maestro alle prese con un Pierino che non sapeva rispondere alle domande, metteva in evidenza l'inutilità di un incoraggiamento maldestro: al bambino di turno, alla fine, non restava che rispondere con un sì o con un no alle domande di verifica del maestro. E le risposte, che alla fine non avevano alternative: a domande vuote, o semplicemente dirette a verificare semplici informazioni, non restavano che risposte fatte di semplici monosillabi. Che

servono al più a tenere in pace l'anima di chi interroga o al massimo a soddisfare banali scadenze di forma o di burocrazia scolastica.

Alla fine, fare domande risulta molto più complicato che dare risposte. L'affermazione non è così banale come sembrerebbe. In tempi in cui la scuola, vuoi per darsi pace circa la oggettività della valutazione; vuoi per i tempi sempre più brevi che impongono i tanti saperi che si vogliono assicurare; vuoi per le modalità invalse da tempo, pratica con disinvoltura test di accertamento, prove di verifica, periodiche valutazioni attraverso prove di domanda e risposta sempre più semplici e banali.

La seconda ipotesi, che nasce direttamente dalla prima, è quella di pensare ad attività che coinvolgano insegnanti e studenti in esercizi di interrogazione dei testi, rivoltando quindi il problema. In sostanza, tra le attività di scrittura possibili, volte a sviluppare competenza di scrittura, ma non solo di scrittura, è possibile pensare ad esercizi che avvino alla interrogazione dei testi (inversi quindi rispetto a quelli che le Agenzie curano per le prove di verifica delle competenze) e che diventino pratiche consuete nella scuola? Ritengo utile per tanti scopi pensare ai risvolti didattici di questa idea.

#### *Riferimenti bibliografici*

Berruto Gaetano *et al.* 1983. *Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani*. In Orletti: 175-204.

Maistrello Vito (a cura di) 2006. *I 'test di scrittura' e i corsi di italiano scritto*. Trento: Editrice Università degli Studi di Trento.

Orletti Franca (a cura di) 1983. *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna: il Mulino.

Siniscalco Maria Teresa e Marangon Claudio (a cura di) 2005. *Gli studenti quindicenni nel Veneto: quali competenze? Rapporto regionale del Veneto OCSE-PISA 2003*. Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto-Direzione Regionale.

Varisco Bianca Maria 2004. *Portfolio*. Roma: Carocci.

Weinrich Harald. 1989. *Vie della cultura linguistica*. Bologna: il Mulino.

#### **4. TEST AUTOVALUTATIVO E MISURAZIONE DELLE COMPETENZE-ATTITUDINI DEGLI IMMATRICOLANDI ALLA FACOLTÀ DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE. UNA PROPOSTA IN FORMATO ELETTRONICO**

**Paola Desideri, Tonio Di Battista** - Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara e Giscel Marche.

1. Dai primi anni Trenta ai Settanta, fino ai più recenti anni Novanta, il concetto di "autovalutazione", a lungo utilizzato nel sistema educativo, ha subito profonde trasformazioni dovute sia agli inevitabili cambiamenti nelle direzioni della ricerca docimologia (dall'istruzione scolastica a quella universitaria), sia all'opportunità di connettere, in maniera progressiva e interdisciplinare, teorie, processi, tecnologie e pratiche inerenti alle risorse umane (Osipow 1991; Lent, Brown, Hackett 1994; Resnick, Wirt 1996).

La possibilità da parte dei soggetti di attivare percorsi di scelta e di autonomia progettuale ha assunto un'importanza via via preponderante, di conseguenza appare oggi sempre più marcata l'esigenza di costruire itinerari di orientamento basati su strategie qualitative (Rychen, Salganik 2001; Franceschini, Giordano, Martelli 2002; Lemoine 2002; Savickas 2005). Tali strategie costituiscono il punto di riferimento vitale per ogni progettazione che intenda rendere conto di un complesso lavoro di lettura dei bisogni, delle competenze e dei profili professionali, in cui non solo gli elementi di omogeneità e serialità, ma anche le caratteristiche di individualità e differenza, costituiscono le dimensioni primarie dell'attività di orientamento (Andreani Dentici, Amoretti 2000; Grimaldi 2002; ISFOL 2002; Grimaldi, Quaglini 2005).

Nell'attuale scenario nazionale il confronto tra formazione e professione opera in una relazione sempre più stretta, nella quale la tradizionale distinzione tra orientamento scolastico e requisiti professionali, legata ad un consolidato approccio basato sull'eterovalutazione delle attitudini e delle motivazioni del singolo, cade parzialmente, mentre acquista efficacia la nozione di "autorientamento", inteso come percorso educativo in cui è il soggetto stesso, da adulto più o meno consapevole, a farsi portatore delle proprie istanze formative, adeguandole alle mutevoli condizioni del mercato del lavoro.

Inoltre, poiché in ambito professionale la capacità di operare per progetti è sempre più ricercata, per chi lavora nel campo della gestione delle risorse umane diventa più pressante la necessità di poter contare su un valido strumento a supporto delle attività di valutazione e di programmazione degli interventi formativi. In relazione a tale prospettiva, forte rilevanza hanno le griglie di autovalutazione sia delle competenze pregresse sia delle aspettative, in quanto strumenti sempre più utilizzati nell'istruzione universitaria, specialmente in relazione al monitoraggio dell'apprendimento personale effettuato dallo studente.

Nell'odierno panorama della formazione universitaria un ruolo strategico riveste dunque l'ambito dei modelli costruttivisti, volti a creare un insegnamento orientato ad una partecipazione più attiva dello stesso studente, con la forte sollecitazione a sviluppare questo campo di ricerca in ulteriori direzioni. A tale riguardo, molto interessanti risultano le tre macro-tipologie di interventi orientativi che investono attualmente il sistema universitario (Pombeni 2002) e che ci limitiamo ad elencare: (a) *attività propedeutiche all'ingresso*; (b) *attività di accompagnamento del percorso universitario in itinere*; (c) *attività di consulenza*.

2. Su questi ed altri presupposti teorici, di cui non possiamo qui dare conto, si innesta l'analisi – oggetto della presente comunicazione – ottenuta dalla campionatura del test d'ingresso autovalutativo da noi prodotto per la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara nell'anno accademico 2004/2005 e riproposto nel biennio successivo (Desideri, Bada 2005). La Facoltà di Lingue e Letterature Straniere

dell'Ateneo abruzzese ha risposto alla normativa nazionale sull'orientamento in ingresso in maniera coeva, pubblicando nel 2005 *on-line* il test autovalutativo e successivamente editando, nell'autunno dello stesso anno, un CD-Rom di orientamento somministrato ai diplomati e diplomandi della scuola secondaria superiore, distribuito nei licei ed istituti e segnalato sul sito della Facoltà con la possibilità di una richiesta diretta al manager didattico per un invio personalizzato e gratuito. L'intero test, con lo schema completo dei profili, risulta disponibile per la consultazione su <<http://www.unich.it/facolta/lingue/test/test.htm>>.

L'obiettivo principale è stato quello di proporre alcuni stimoli per la riflessione individuale sulla propria formazione linguistica e, se possibile, per la rielaborazione in gruppo (eventualmente con il sostegno dei docenti), rispetto alle rappresentazioni teorico-pratiche delle diverse professioni e al percorso che si può compiere, tenendo conto delle varie opportunità da esplorare nei nuovi settori professionali che la Facoltà di Lingue apre.

Particolare attenzione è stata riposta pertanto nella costruzione del test d'ingresso autovalutativo e nella valutazione dei risultati che ne sono scaturiti per rendere realmente formativo, anche in questa fase di iniziale contatto con l'università, il processo di autovalutazione degli studenti. Infatti, nel CD-Rom su citato è incluso il questionario di autovalutazione con l'invito a mandare via e-mail al manager didattico della Facoltà il *form* compilato. Nel corso della comunicazione verranno esposti criteri, dati e risultati del test autovalutativo somministrato nei tre anni accademici (2004/2005 – 2006/2007).

I dati analizzati fino ad oggi sono tratti da 846 tests, raccolti sia in presenza (grazie alle diverse Giornate dell'orientamento effettuate nelle scuole e nella struttura universitaria), sia via e-mail. Il *corpus* ottenuto copre un arco temporale di tre anni consecutivi: esattamente nel marzo 2005 il numero complessivo dei test è stato di 355, nel marzo 2006 di 345 e nell'aprile 2007 di 146. Esso si presta ad una valutazione di tipo longitudinale da un lato e di tipo analitico-qualitativa dall'altro; fotografa la realtà inerente alla percezione della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere in termini di appropriatezza rispetto sia all'offerta formativa sia agli sbocchi professionali che può proporre, nonché la propria autopercezione in termini di investimento personale come futuri studenti universitari in tale Facoltà eminentemente linguistica.

Il questionario di orientamento è nato con l'obiettivo di indirizzare gli studenti nella scelta degli studi universitari, aiutandoli ad individuare il percorso formativo più consono alle proprie competenze ed attitudini. Compilando il questionario, viene attribuito un punteggio finale al quale corrisponde un profilo, contenente indicazioni sulla macro-attitudine rispetto all'eventuale scelta della Facoltà di Lingue. Gli studenti ricevono anche un codice *pin* che può essere utilizzato per usufruire delle informazioni ottenute, in qualsiasi momento, nonché per ripetere, a richiesta, il questionario stesso.

3. La costruzione del questionario di auto-orientamento e di valutazione si è sviluppata in tre fasi distinte:

raccolta ed esame degli strumenti di analisi;

classificazione e catalogazione;

sintesi e costruzione del quadro sinottico.

Successivamente si è proceduto con le seguenti operazioni:

individuazione di cinque macro-categorie, o *clusters* di analisi;

costruzione del test e delle griglie valutative;

saturatione delle macro-categorie in funzione del numero degli strumenti raccolti e degli ambiti sociolinguistici individuati;

ripartizione del punteggio totale e parziale per le sezioni e le sottosezioni.

I risultati investigano direttamente la natura dei prerequisiti linguistici, comunicativi ed educativi di accesso a tale Facoltà grazie all'intersezione delle tre variabili principali del test, così disposte:

1) *variabili collegate all'ambito educativo*, finalizzate a specificare il *background* formativo rispetto alle lingue straniere e/o seconde conosciute dallo studente (attività, esperienze, studi, livelli di competenza, ecc.);

2) *variabili collegate all'ambito personale*, volte a descrivere i bisogni dello studente, con le sottovariabili dell'*interesse*, delle *aspettative* e dei *livelli di informazione raggiunta*;

3) *variabili collegate all'ambito lavorativo*, a loro volta ripartite in due sottovariabili, cioè il *livello di conoscenza degli sbocchi professionali legati all'offerta formativa* (riflessione su come l'autovalutazione sia da considerare parte del processo in cui gli studenti sono condotti a pensare, agire e vedersi come futuri professionisti) e l'*eventuale interesse ad approfondire* tali sbocchi professionali.

Per ogni sezione e sottosezione è previsto il conteggio parziale dei risultati, il quale si ottiene seguendo la *griglia dei criteri* con i relativi punteggi alfa-numeriche posta sia all'inizio del test sia ad ogni inizio di sezione. Essa rimanda allo *schema generale dei profili* dei futuri studenti universitari della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. Il principio generale cui corrispondono sia la griglia valutativa sia lo schema dei profili è quello suggerito dal *Framework Europeo* per i livelli-soglia: i punteggi parziali servono a disegnare analiticamente il profilo autovalutativo del soggetto e a rendere variegata e puntuale la gamma del giudizio complessivo che deve scaturire dalla lettura del profilo generale.

Ovviamente tale nuovo approccio richiede che il soggetto abbia approfondito una buona capacità di conoscenza di sé e del contesto nel quale ipotizza di lavorare e che, contemporaneamente, abbia sviluppato la capacità di operare secondo una logica progettuale nella gestione del proprio percorso formativo-professionale (Bonini 2002; Commissione delle Comunità Europee 2005). Infatti, per auto-orientarsi bisognerebbe essere in grado di raccogliere



informazioni su di sé e sul mondo esterno, di selezionarle, compararle e valutarle, di definire mete e obiettivi professionali, di scegliere strategie e strumenti di verifica, di immaginarsi all'interno di contesti temporali ampi e proiettati nel futuro, tutte operazioni che necessitano di capacità metacognitive di autodecentramento e di conoscenza di sé, non sempre sufficientemente possedute dagli studenti del quinto anno della scuola media superiore. Invece, come si è più volte constatato, alla motivazione necessaria spesso si oppone l'*amotivazione*, ovvero la percezione di una scarsa possibilità di controllo della situazione e quindi la difficoltà di prevedere a quali saperi e a quali competenze linguistico-professionali il curriculum formativo universitario di una Facoltà di Lingue possa condurre.

#### *Riferimenti bibliografici*

- Andreani Dentici O., Amoretti G., 2000, *Gli accessi all'università: selezione e orientamento. Predittività degli indicatori*, Franco Angeli, Milano.
- Bonini M. C. (a cura di), 2002, *L'orientamento nell'educazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano.
- Commissione delle Comunità Europee, 2005, *Documento di lavoro della Commissione. Verso un quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, SEC 957, Bruxelles.
- Desideri P., Bada Maria C., 2005, *Test autovalutativo per gli studenti immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere*, in CD-Rom <<http://www.unich.it/facolta/lingue/test/test.htm>>
- Franceschini G., Giordano P., Martelli C. (a cura di), 2002, *Attività di orientamento culturali e didattiche integrative*, IRRSAE Lazio, Roma.
- Grimaldi A. (a cura di), 2002, *Materiali per l'orientamento: quale percezione e quale diffusione. Un'indagine su un campione di giovani allievi*, Franco Angeli, Milano.
- Grimaldi A., Quaglini G.P. (a cura di), 2004, *Tra orientamento e autoorientamento tra formazione e autoformazione*, ISFOL, Roma.
- ISFOL, 2002, *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano.
- Lemoine C., 2002, *Risorse per il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G., 1994, "Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance", in *Journal of Vocational Behavior*, 45, 1, pp. 79-122.
- Osipow S.H., 1991, "Developing instruments for use in counselling", in *Journal of Counseling and Development*, 70, pp. 322-326.
- Pombeni M.L., 2002, *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in A. Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Franco Angeli, Milano.
- Resnick L.B., Wirt J.G., 1996, *Linking School and Work*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Rychen D.S., Salganik L.H. (eds.), 2001, *Defining and selecting key competencies*, Hogrefe & Huber, Seattle.
- Savickas M.L., 2005, "The theory and practice of career construction", in S.D. Brown, R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to Work*, Wiley, New York, pp. 42-70.

## **5. LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE ORALI IN ITALIANO L2. UNA VERIFICA SPERIMENTALE DELL'AFFIDABILITÀ DEI CRITERI SUGGERITI DAL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE.**

**Stefania Ferrari** - Università di Verona

**Elena Nuzzo** - Università di Verona - Università di Modena - Reggio

La presenza ormai consolidata di cittadini stranieri in contesti educativi e lavorativi stimola l'interesse della linguistica applicata per il tema della valutazione delle competenze linguistiche in italiano L2. Si avverte infatti l'esigenza di elaborare strumenti per descrivere in modo equo ed efficiente le competenze degli apprendenti sia per programmare interventi didattici e valutarne l'efficacia sia per certificare il livello raggiunto. Tale bisogno risulta particolarmente urgente in ambito scolastico, dove una buona valutazione – iniziale, in itinere e finale – e il conseguente adattamento della programmazione possono giocare un ruolo fondamentale nel raggiungimento del successo scolastico e favorire quindi l'inserimento sociale degli studenti come cittadini attivi e partecipi.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER, Consiglio d'Europa 2001) è oggi il documento ufficiale per la valutazione degli apprendimenti linguistici ed è sempre più diffuso nella costruzione di curricula, syllabi e prove di valutazione. Il QCER è centrato sulla nozione di competenza, intesa come capacità di agire nella L2 in diversi contesti d'uso: da alcuni macro-domini (occupazionale, educativo, privato, pubblico) a una serie di situazioni più specifiche (una riunione, una festa con amici, ecc.). Inoltre, all'interno di queste situazioni vengono individuati dei compiti comunicativi (fare una telefonata, raccontare una storia, raggiungere una decisione condivisa, ecc.) e indicati parametri e dimensioni di variabilità per questi compiti.

Il QCER elenca in modo molto dettagliato quello che l'apprendente dovrebbe saper fare nei diversi contesti. Tuttavia, per definire i descrittori dei livelli di competenza vengono spesso utilizzati termini piuttosto generici, che lasciano ampio spazio all'interpretazione di chi li utilizza. Per esempio, di fronte alla narrazione di un'esperienza prodotta da un apprendente, come stabilire se l'apprendente è al livello B2 perché "è in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara, espandendone o sviluppandone i punti salienti con l'aggiunta di elementi ed esempi pertinenti", o piuttosto è al livello B1 in quanto "è in grado di produrre in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice, strutturandola in una sequenza lineare di punti"? (Consiglio d'Europa 2001, p. 153).

In questa comunicazione ci proponiamo di indagare sperimentalmente le possibilità di utilizzo del QCER per la valutazione delle competenze orali in italiano L2, e in particolare di verificarne l'affidabilità. Coerentemente con

l'attenzione del QCER alla competenza nell'uso della lingua in contesto, per la nostra analisi utilizziamo dati presi dal corpus Bettoni-Pallotti 2005-2007 (1), costituito da produzioni elicitate mediante task comunicativi, ossia attività che prevedono lo svolgimento di un compito non linguistico nella lingua-obiettivo. Infatti, nella didattica della lingua inglese i task vengono ormai proposti non solo come attività didattiche (cfr. per es. Nunan 1989), ma anche come strumenti di elicitazione ai fini del testing, proprio perché consentono di ricreare contesti simili a quelli dell'uso reale della lingua e avere pertanto una prova di valutazione con un elevato grado di validità (Language Testing 2002; 2005). I dati sono costituiti dal parlato di tre apprendenti di età compresa tra i 18 e i 21 anni, residenti in Italia da 4-6 anni e iscritte a istituti professionali. Le loro produzioni, elicitate attraverso tre diverse attività comunicative – intervista, narrazione di un film e telefonate di servizio –, sono valutate da un gruppo di esaminatori esperti che si attengono ai criteri suggeriti dal QCER. Attraverso un'analisi statistica dei livelli attribuiti dai diversi valutatori intendiamo verificare il grado di affidabilità del QCER per la definizione delle competenze delle apprendenti e discutere proposte per un'eventuale ridefinizione dei descrittori.

*Nota*

(1) Si tratta di dati raccolti nell'ambito del progetto di ricerca COFIN 2003 "Contesto d'acquisizione e d'uso, forme linguistiche e variabilità: applicazioni al testing e alla didattica", co-finanziato dal MIUR e dall'Università di Verona per gli anni 2004-05.

*Riferimenti bibliografici*

Consiglio d'Europa (2001). *Modern languages: learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. it. *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia).

Language Testing (2002). *Special issue on task-based language testing*, 19 (4).

Language Testing (2005). *Special issue on the Common European Framework of Reference*, 22 (3).

Nunan (1989), *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **6. LA VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA LINGUISTICA IN ITALIANO DEGLI ALUNNI SORDI: L'INTERVENTO DI LOGOGENIA**

*Elisa Franchi*, PhD e *Debora Musola*, PhD, Università di Venezia - Cooperativa Logogenia

Questo lavoro si propone di presentare lo scenario di analisi della competenza linguistica degli alunni sordi introdotto una quindicina di anni fa in Italia dalla Logogenia, la disciplina di Linguistica Applicata che, su basi di Grammatica Generativa, analizza l'acquisizione del linguaggio attraverso dati di bambini sordi preverbalmente.

Alla disciplina corrisponde un metodo di lavoro omonimo, che favorisce l'emergere del naturale processo di sviluppo dell'italiano nei bambini sordi in età scolare: in alcuni soggetti sordi, infatti, questo processo può non avviarsi per l'alterazione e la riduzione quantitative e qualitative che l'input linguistico subisce a causa del deficit uditivo. In questo caso, la Logogenia circoscrive nel concetto di *competenza comunicativa* le abilità comunicative dei soggetti sordi che utilizzano elementi e regole della lingua italiana per comunicare e relazionarsi nonostante non 'sappiano l'italiano'.

Alla luce di questa distinzione tra *competenza linguistica* e *competenza comunicativa*, la Logogenia riconosce quattro tipologie di sviluppo linguistico nell'ambito della sordità preverbale:

- bilinguismo italiano – lingua italiana dei segni;
- L1 italiano (+ eventuale competenza comunicativa in lingua italiana dei segni);
- L1 lingua italiana dei segni (+ eventuale competenza comunicativa in italiano);
- assenza di competenza linguistica sia in italiano sia in lingua italiana dei segni.

La valutazione del livello di sviluppo linguistico raggiunto dal soggetto sordo si rivela dunque un momento cruciale del suo percorso educativo, per una corretta definizione e programmazione dell'intervento della Scuola e non solo relativamente agli ambiti linguistici, poiché la conoscenza della lingua italiana è prerequisito indispensabile per l'apprendimento di ogni tipo di contenuto disciplinare e l'autonomia nella vita sociale e lavorativa.

La Logogenia propone una definizione forte e restrittiva di *competenza linguistica*, che è intesa come la capacità di percepire le informazioni correlate alle opposizioni sintattiche. Si tratta dunque di quella capacità linguistica specifica che permette a tutti i bambini normodotati, ben prima del loro ingresso nella Scuola, di riconoscere la differenza di significato tra le due frasi che formano le seguenti coppie minime:

- (1) La signora saluta l'uomo che ha la gamba rotta.  
La signora che saluta l'uomo ha la gamba rotta.
- (2) Il nonno di Carlo e Andrea dorme.  
Il nonno di Carlo e Andrea dormono.
- (3) La donna prende una gonna blu e rosa.  
La donna prende una gonna blu e una rosa.

Negli anni, abbiamo elaborato un sistema di valutazione della competenza linguistica che permette di verificare la comprensione di un certo numero di strutture morfosintattiche dell'italiano, inserite in coppie minime di frasi che il bambino deve dimostrare di capire attraverso la selezione di un unico disegno corretto tra quattro presentati per ogni frase (rappresentazione visiva del significato frasale, Picture Matching Test). In questo paradigma di analisi, la

valutazione dei risultati considera la prestazione del soggetto sordo esclusivamente rispetto alla comprensione di *entrambe* le frasi della coppia minima, perchè la percezione dell'opposizione in esame è considerata lo spartiacque tra presenza o assenza di competenza linguistica.

Con questo lavoro intendiamo dunque presentare i primi risultati di questo strumento di valutazione, che abbiamo applicato su 30 soggetti sordi, divisi secondo i seguenti gruppi di età:

I gruppo: 16 adulti sordi profondi (età tra 22 e 65 anni);

II gruppo: 5 adolescenti sordi profondi (età tra 11 e 15 anni);

III gruppo: 9 bambini sordi profondi (età tra 7 e 9 anni).

I dati verranno discussi sia in termini quantitativi sia in termini qualitativi. Nel secondo caso sarà possibile rilevare la diffusione e la consistenza di strategie non sintattiche di interpretazione delle frasi.

Da questo lavoro pilota dovrebbero infine emergere le linee guida per la strutturazione definitiva dello strumento di valutazione, che dovranno anche tener conto del pattern di risposte del gruppo di controllo di bambini udenti e del rapporto con la loro età anagrafica.

#### *Riferimenti bibliografici*

Franchi, E. (1999) *Nel mondo dei sordi: un cammino verso il linguaggio. Il ruolo delle categorie funzionali e la Logogenia*, Tesi di Laurea, Dipartimento di Italianistica, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Venezia, a.a. 1997-1998.

Franchi, E. (2003a) "La Logogenia: un nuovo approccio alla valutazione della comprensione dell'Italiano nel sordo" relazione presentata al Convegno Regionale *Logogenia e Logopedia a confronto*, ENS di Venezia e Università di Venezia.

Franchi, E. (2003b) "La Logogenia come strumento per individuare sistemi di comunicazione non sintatticamente fondati. Il caso delle strutture copulari nei sordi" relazione presentata al *1er Congreso Internacional de Logogenia*, México D.F., ottobre 2003.

Franchi, E. (2003c) "L'acquisizione della copula in italiano in caso di sordità e in condizioni normali di sviluppo", Atti del XXVIII Convegno Annuale della Società Italiana di Glottologia *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche*.

Franchi, E. (2004) *Piena Competenza e Assenza di competenza linguistica: una distinzione messa in luce dalla Logogenia. Essere copula e Ausiliare in Italiano Infantile e in un sordo profondo prelinguale non segnante*. Tesi di Dottorato, Università di Siena e Università di Firenze.

Franchi, E. & D. Musola, (2002) "La Logogenia. Verificare e sviluppare la comprensione di informazioni sintattiche nell'intervento con sordi che non sanno l'italiano", poster presentato al *III Convegno dell'Associazione Italiana Linguistica Applicata*, Perugia, febbraio 2002.

Musola, D. (1999/2000) *La Logogenia: viaggio al centro della lingua. La nascita della lingua nei sordi*, Tesi di Laurea, Dipartimento di Linguistica della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Padova.

Musola, D. (2004) *La comprensione del testo in Logogenia*" in Atti del 50° Convegno dell'Associazione Nazionale Educatori dei Sordi, Edizioni Cantagalli, p. 61 – 64.

Musola, D. (2006) *Né io né tu. Un percorso di Logogenia nell'analisi del Tratto di Persona: il caso di un'adolescente sorda profonda preverbale non segnante*, PhD Dissertation, University of Venice.

Musola, D., E. Franchi & L. Mazzoni (2005) "Insights into deaf people linguistic competence in LIS and Italian. Logogenia's perspective", paper presentato al convegno *Child Language in Berlin*, Berlino, luglio 2005.

Radelli, B. (1993) "Buscando configuraciones sintácticas y sus significados: pistas para neurólogos" in M. C. Muntzel e B. Radelli (a cura di) *Homenaje a Leonardo Manrique C.*, Colección Científica, 125-134, México D.F., INAH.

Radelli, B. (1994b) "Agramaticalidad, ambigüedad sintáctica y metáfora: criterios e instrumentos para evaluar la adquisición de competencia lingüística", in *Dimensión Antropológica*, 1, I, 3-18, INAH, México.

Radelli, B. (1997a) "Significados sintácticos", in M. Pool Westgaard (Ed.) *Estudios de Lingüística Formal*, El Colegio de México, CELL, 237-256.

Radelli, B. (2000) "Una nueva aplicación de la lingüística: la Logogenia". *Dimensión Antropológica*, n. 23, INAH, año 8, vol. 23, 51-72.

## **7. VALUTARE ED ESSERE VALUTATI. LA VALUTAZIONE ALLA LUCE DELLA LINGUISTICA EDUCATIVA**

### ***Ignazio Gioè***

Insegnante inglese in un liceo, e attualmente sono in congedo per un corso di *dottorato di ricerca in Linguistica e didattica dell'italiano a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena*. Sono tornato in Italia l'anno scorso dopo un lungo periodo di insegnamento in Giappone, come lettore di italiano in un'università e nell'Istituto Italiano di Cultura.

Ho sempre percepito al tempo stesso la necessità e la difficoltà della valutazione, e nella mia proposta di intervento vorrei partire dall'analisi di alcune opinioni espresse in merito da Vittorino Andreoli (Andreoli 2006). Vorrei anche premettere che mi pongo nell'ottica della linguistica educativa (De Mauro - Ferreri 2005), perché ritengo che sia una prospettiva valida per sottolineare la profonda valenza educativa dell'apprendimento linguistico in particolare, e della didattica in generale.



Andreoli parte da una premessa fondamentale: la sua attenzione è concentrata sulla classe, e tutte le sue riflessioni successive presuppongono questo punto di vista. Si riferisce inoltre alla scuola dell'obbligo, precisando che a suo avviso questa dovrebbe arrivare ai 18 anni, quindi alla soglia dell'università. Infine, le sue osservazioni nascono in buona parte dalla sua esperienza terapeutica, con particolare riferimento alla devianza giovanile.

Riguardo alla valutazione individuale la sua posizione è nettamente negativa. I motivi sono soprattutto di due ordini: l'impossibilità da parte dell'insegnante di essere obiettivo, e il peso psicologico che il giudizio ha sullo studente. È possibile condividere una posizione così netta?

L'ottica della linguistica educativa, a mio avviso, offre una prospettiva di fondo che aiuta a porre correttamente il problema: qualsiasi momento della vita della classe, quindi anche la valutazione, deve essere un'esperienza di crescita, di maturazione per tutti coloro che vi sono coinvolti, studenti e insegnanti. Vorrei quindi indirizzare la mia proposta di riflessione su alcune piste, che ora presento in maniera schematica:

- in un'ottica cibernetica dell'apprendimento e della comunicazione interpersonale che si stabilisce in classe (cfr. Watzlawick et al. 1967), la valutazione costituisce un elemento di feedback, indispensabile per proseguire nella direzione verso cui si cammina;

- nella scuola dell'obbligo viene fortemente in rilievo la realtà della classe, quindi deve essere possibile una valutazione della classe;

- la classe è costituita da studenti e insegnanti, quindi la valutazione della classe riguarda tutti i suoi membri, studenti e insegnanti, che in questo modo fanno insieme l'esperienza di valutare e di essere valutati;

- una valutazione di questo genere non può che essere una autovalutazione, nel senso che la classe nel suo insieme valuta l'andamento dell'attività didattica e del processo di apprendimento, allo scopo di verificare i risultati ottenuti e correggere, se necessario, la direzione verso cui si procede; la valutazione diventa così non un evento traumatico, ma un'attività normale, che fa parte integrante del cammino intrapreso;

- la dimensione collettiva, di classe, non esclude l'elemento individuale, che anzi ne è costitutivo; si rende necessaria quindi anche una valutazione individuale, ma sempre come momento di vita della classe, quindi non come un giudizio che parte dall'insegnante e arriva al singolo studente;

- il ruolo dell'insegnante rimane sempre fondamentale, e non può essere confuso con quello degli studenti; in ultima analisi è sua la responsabilità della valutazione individuale, ma il fatto di avere accettato di sottoporre il suo lavoro alla autovalutazione collettiva della classe lo pone non tanto nella posizione di giudice, quanto piuttosto in quella di una persona che ha una maggiore esperienza del cammino da percorrere e può quindi dare delle indicazioni concrete su come procedere;

- lo studente non può essere totalmente passivo di fronte alla valutazione, perché ha una sua opinione di se stesso, del percorso compiuto e di eventuali correzioni da apportare;

- si rende allora necessario stabilire, all'interno della classe, dei parametri di valutazione, che consentano di collegare un determinato giudizio/voto a dei contenuti chiaramente identificati; in questo modo sarà lo studente stesso, sulla base dei contenuti scelti ed elaborati, a proporsi per un determinato livello e quindi per una determinata valutazione;

- in questo modo la valutazione perde il carattere di arbitrarietà che genera così spesso frustrazione in chi la subisce, perché l'insegnante ha vincolato il giudizio a criteri condivisi dalla classe, e il suo compito diventa quindi quello di controllare che questi criteri siano correttamente applicati;

- questo processo ha una profonda valenza educativa per tutti, insegnanti e studenti, perché sottolinea la realtà della classe come piccola ma fondamentale forma di società basata su norme condivise da tutti coloro che ne fanno parte;

- per concludere, si potrebbe considerare la valutazione condivisa come l'utopia verso cui tendere, nel senso che quanto più il giudizio si avvicina a criteri di obiettività, tanto più potrà essere condiviso da insegnanti e studenti, e presentarsi non come qualcosa che minaccia il valore della persona valutata, ma piuttosto come una tappa utile e necessaria per rendersi conto del cammino percorso e di quello ancora da percorrere.

Si può realizzare tutto questo? È ciò su cui vorrei riflettere, approfondendo i punti sopra indicati e presentando qualche esperienza in proposito.

#### *Riferimenti bibliografici*

Andreoli Vittorino (2006) *Lettera a un insegnante*, Milano, Rizzoli

De Mauro T., Ferreri S. (2005) "Glottodidattica come linguistica educativa", in E.L.I.C.A - educazione linguistica e conoscenze per l'accesso, Perugia, Guerra Edizioni: 17-28

Watzlawick P., Beavin J. H. & Jackson D. D. (1967) *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, W. W. Norton & Co., Inc., New York [trad. it. di M. Ferretti, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma, 1971]

## **8. LA CORREZIONE DEI TESTI SCRITTI**

### **GISCEL EMILIA-ROMAGNA - A. Colombo et alii**

La correzione degli "scritti di italiano" è un momento centrale dell'educazione alla scrittura in tutti i livelli dell'istruzione, ma alla sua importanza non ha corrisposto un interesse adeguato da parte della ricerca didattica. Gli interventi in proposito, abbastanza numerosi negli anni settanta del secolo scorso, si sono in seguito diradati. Scarseggiano in particolare le ricerche empiriche: conosciamo solo due lavori che prendano in esame l'attività correttiva di alcuni insegnanti (Benincà, Ferraboschi, Gaspari, 1974; Ainardi, 1983), mentre due ricerche più recenti di

ambito GISCEL indagano non l'effettiva attività correttiva, ma le opinioni degli insegnanti in proposito (GISCEL Veneto, 1991; Sgroi S.C. e gruppo GISCEL di Catania, 2006).

Un ostacolo alla ricerca può essere la difficoltà di procurarsi materiale autentico in una certa quantità e comparabile. Per superarla abbiamo creato una situazione sperimentale, in parte artificiale: abbiamo avuto da colleghi le fotocopie di elaborati effettivamente scritti in classe da allievi e non ancora corretti, due per ciascuna delle seguenti classi: seconda e quinta elementare, prima e terza media, seconda di un istituto secondario di secondo grado (Istituto d'Arte); gli elaborati, prodotti lo stesso giorno sulla stessa consegna, erano scelti dagli insegnanti di classe in modo da rappresentare un allievo che normalmente ha difficoltà nella scrittura e uno che ha normalmente prestazioni abbastanza positive. Abbiamo riprodotto gli elaborati in altre venti copie e li abbiamo distribuiti a colleghi insegnanti nei rispettivi livelli di scuola (quattro elaborati agli insegnanti elementari e medi, due a quelli di biennio), pregandoli di fare sui testi le stesse correzioni, scrivere gli stessi commenti, giudizi, voti che avrebbero scritto se gli elaborati fossero stati prodotti in una loro classe.

Tranne che nelle scuole elementari, abbiamo avuto qualche difficoltà a trovare colleghi disposti a sobbarcarsi questo impegno aggiuntivo; pertanto i protocolli raccolti sono ottanta di venti correttori nella scuola elementare, sessantaquattro di sedici correttori nella media, trentasei di diciotto correttori nel biennio.

L'analisi dei protocolli non è ancora completata, ma abbiamo ormai messo a punto con sufficiente precisione le categorie di analisi, cioè le domande da porre ai protocolli, e alcuni risultati cominciano a emergere.

Un dato che colpisce a prima vista è l'aspetto più o meno accurato della correzione: la chiarezza degli interventi del correttore, a cominciare da una grafia ben leggibile, la precisione dei rimandi al testo dell'allievo, l'attenzione mostrata a ogni particolare. Questi elementi ci sembrano essenziali nel qualificare la relazione didattica: un lavoro accurato reca un importante messaggio formativo: il mio lavoro è fatto con impegno perchè considero importante il tuo, indipendentemente dal giudizio dato sul risultato; per contro una correzione che dia segni di fretta e trascuratezza è un segnale di scarso interesse; e perchè mai lo studente dovrebbe impegnarsi a migliorare le proprie prestazioni scritte, se se ne disinteressa per primo chi dovrebbe guidarlo? In base ai primi dati, ci danno un'impressione di accuratezza quasi tutti i correttori della scuola elementare, circa la metà di quelli della media, circa un terzo nel biennio.

Un'altra dimensione su cui si differenziano le correzioni, indipendente in parte dall'accuratezza, è quella che abbiamo chiamato dell'"interventismo". A un estremo stanno le correzioni "minimaliste", che si limitano a pochi segni sul testo o a margine, a volte microscopici, senza correzioni o commenti; se ne trovano in un terzo dei protocolli del biennio, circa un quinto di quelli della media. All'estremo opposto le correzioni interventiste, che sono in sé un segno di rispetto e di attenzione, ma se eccessive o disordinate possono diventare "invadenti": segni e richiami, correzioni (in particolare quando sono sul testo e non a margine), commenti, domande di integrazione si possono affollare in modo tale da soffocare il testo. Il "minimalismo" è in genere segno di un atteggiamento sbrigativo, anche se in pochi casi pare rispondere a una strategia comunicativa (l'allievo dovrebbe riflettere sul proprio lavoro interpretando i segni di correzione), l'"interventismo" eccessivo può riflettere una mancanza di ordine e metodo, ma più spesso nasce da un eccesso di zelo, che rischia di perdere di vista le capacità effettive che un allievo può avere di recepire la massa delle indicazioni. Questo comportamento è molto presente nella scuola elementare, mentre decresce nei livelli successivi.

Un elemento di trascuratezza sono le omissioni di intervento in presenza di errori evidenti, quando superano una certa soglia fisiologica di disattenzione; il fenomeno è molto presente nel biennio. All'opposto, una forma di intrusività sono le correzioni che a noi sono parse superflue o anche improprie, quando non si inseriscono bene nel contesto che correggono; queste sono a nostro parere piuttosto numerose a tutti i livelli di scuola esaminati.

Stiamo poi cercando di mettere a fuoco la rilevanza che i correttori attribuiscono ai diversi aspetti di un testo, quali la correttezza ortografica e morfologica, la sintassi, il lessico, la punteggiatura, altri aspetti testuali: gli indizi sono il numero dei relativi interventi sul testo, e di quelli omessi, la citazione di un aspetto nei commenti lungo il testo e nei giudizi finali. In proposito non abbiamo ancora dati precisi; possiamo solo anticipare che l'attenzione per l'ortografia e morfologia è più forte nella scuola elementare e media che nei livelli successivi, come atteso; che la punteggiatura è seguita con attenzione nella scuola media, spesso trascurata dai correttori nel biennio; che l'attenzione per il lessico è viva in entrambi questi livelli, anche se in forme a volte opinabili.

Un aspetto che fin da ora possiamo anticipare è che all'attenzione dei correttori è poco presente la dimensione propriamente testuale del testo. Nei commenti finali raramente si considera l'organizzazione del testo, la sua coerenza e coesione, mentre l'attenzione è a volte puntata più sulla qualità delle idee presentate, sull'elaborazione personale, la ricchezza del contenuto e simili. Nel compito del biennio, che include il riassunto di un testo narrativo, sono scarsamente rilevate le incoerenze nei tempi narrativi e commentativi e le carenze informative che non tengono conto di un ipotetico lettore che non conosca già il testo oggetto di riassunto.

Le valutazioni sintetiche finali sono formalizzate in voti in quasi tutti i protocolli del biennio, nella scala canonica di aggettivi in una metà circa di quelli della scuola media, mentre nella scuola elementare giudizi informali del tipo "bravo!, bene" si alternano a "sufficiente, buono". La disparità delle valutazioni formali è quella attesa perchè nota da tempo. Più interessante a nostro giudizio la qualità dei commenti che le accompagnano, che stiamo cercando di classificare dal punto di vista dell'analiticità e dell'orientamento formativo.

Riteniamo infatti che in fin dei conti lo scopo della valutazione dei compiti scritti, come di ogni valutazione compiuta in corso d'anno scolastico, debba essere diagnostico e formativo: deve aiutare l'allievo a comprendere i propri limiti e indicargli piste di riflessione e di lavoro per migliorare le proprie prestazioni; per questo quasi ogni

valutazione di testo scritto dovrebbe essere accompagnata da una consegna di riscrittura totale o parziale. In questo senso sono significativi i commenti, i consigli, le domande, le consegne di lavoro in calce ai compiti. L'intenzione di essere d'aiuto al bambino è evidente in molti protocolli della scuola elementare, dove sono frequenti commenti e consigli del tipo "Stai più attento a...", riferiti all'uso dei verbi, degli articoli, dei pronomi, alla ripetizione dei concetti, o inviti all'alunno a rileggere ciò che scrive, a ricopiare il testo con le correzioni e a rileggerlo. Molto meno si avverte questo intento nei livelli successivi, dove gli stimoli a riflettere e le richieste di integrazione, quando presenti, non sono quasi mai accompagnate da un invito esplicito a riscrivere. Ma troppo spesso la dimensione formativa è proprio assente dalla correzione: pare che per alcuni insegnanti l'unico scopo della correzione sia arrivare a un voto, e anche se questo è negativo, tanti saluti fino alla prossima volta.

Infine, ciò che più colpisce, riconsiderando l'insieme dei protocolli, è la varietà degli approcci alla correzione: i codici della comunicazione che avviene tra insegnante e studente sul testo prodotto da questo sono diversi e incomunicanti fra loro. È evidente che sulla correzione non esiste una tradizione professionale comune, nessuna formazione, poche o nulle occasioni di confronto. Speriamo con questo lavoro di fare un modesto contributo al superamento di questa situazione.

## **9. VALUTARE LE COMPETENZE IN L2**

**Paola Fattoreto, Simonetta Rossi - Giscel Lazio**

Negli ultimi anni la crescita maggiore di allievi stranieri in Italia si è avuta soprattutto nelle scuole superiori, con 80mila studenti iscritti nell'anno 2006, l'80 % dei quali negli Istituti Tecnici e Professionali.

Tale massiccia presenza ci ha suggerito di svolgere un'indagine sui sistemi di valutazione (iniziale o diagnostica, formativa e sommativa) delle competenze di lettura/scrittura richieste agli studenti stranieri che frequentano il biennio nelle scuole superiori di Roma e Provincia, dove essi rappresentano circa il 4% degli alunni.

Nel complesso processo di insegnamento-apprendimento che avviene nelle scuole di ogni ordine e grado, occorre raccogliere dati e informazioni, misurare e quindi valutare, cioè fare delle scelte o dare dei giudizi in base a un modello di riferimento, contraddistinto da obiettivi chiari e preventivamente espressi in maniera verificabile. Va chiaramente enunciato un principio organizzativo avente un modello di riferimento, nonostante le limitazioni che esso può rappresentare. In caso contrario sarebbe difficile organizzare, in modo coerente, la stessa raccolta dei dati che mancherebbe di qualsiasi significato.

La nostra ricerca è nata dalla convinzione che analizzare le prove alle quali gli allievi stranieri sono stati sottoposti possa permettere di identificare:

le competenze richieste in italiano agli studenti stranieri che frequentano il biennio nelle Scuole Superiori (cioè gli obiettivi didattici che nei diversi indirizzi scolastici sono stati identificati dai docenti);

i processi e le metodologie di sostegno attivati dai docenti dopo le verifiche iniziali per l'apprendimento dell'italiano come L2, che si possono dedurre dagli obiettivi oggetto di analisi presenti nelle diverse prove *in itinere* e finali;

le tipologie di prove usate per la verifica della comprensione della lettura e per la valutazione delle competenze in lingua scritta.

L'indagine si prefiggeva inoltre di:

verificare se la rilevazione e la misurazione degli apprendimenti avviene attraverso opportuni strumenti (prove o test strutturati o semi- strutturati, questionari, ecc.);

confrontare le metodologie e le tipologie di prove usate con gli allievi stranieri con quelle impiegate per valutare gli altri studenti italiani;

rilevare le differenti metodologie per insegnare l'italiano agli allievi stranieri, che tengano conto delle diverse caratteristiche dei soggetti in formazione (ad es.: anni di scolarizzazione; anni di permanenza nel nostro Paese; lingua di origine; altre lingue straniere già conosciute; progetto migratorio della famiglia; ecc.);

verificare la presenza di griglie predisposte dalle scuole e/o dai consigli di classe per l'individuazione dei livelli di competenze dell'italiano come L2;

confrontare i punti di raccordo/distanza tra i livelli individuati dai docenti per valutare le conoscenze/competenze e i livelli illustrati nel *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue*.

L'indagine conoscitiva è stata svolta su un campione rappresentativo di Scuole Superiori di Roma e Provincia (15 istituti scolastici), selezionate in base al numero di alunni stranieri (almeno il 5%), secondo i seguenti criteri:

50% scuole nelle quali i docenti hanno aderito a corsi di formazione specifica di italiano come L2, dove era presente quindi personale interessato al confronto sui temi della valutazione dell'italiano come L2. E' risultato, infatti, molto difficile poter visionare le prove in quasi tutte le scuole, sia perché la cultura della documentazione non è stata ancora completamente recepita, sia perché molti docenti, nonostante fosse garantito il completo anonimato, non erano disponibili a rendere accessibili i loro materiali.

50% di scuole che non sono state coinvolte in attività di formazione pur essendo frequentate da allievi stranieri;

scuole superiori di ogni indirizzo, selezionate casualmente: un terzo ubicate al centro della città di Roma, un terzo nella periferia, un terzo nella provincia.

Strumenti dell'indagine sono stati:

un questionario strutturato con intervista per i docenti di lettere che insegnano in classi con allievi stranieri oppure nei laboratori di L2

una griglia per la raccolta e la valutazione. delle diverse tipologie di prove (compiti) con allegata valutazione.

Da una prima lettura dei dati iniziali della ricerca è emerso che la cultura della misurazione attraverso prove strutturate, che evidenzino gli obiettivi della verifica per giungere a una valutazione, non è diffusa nei licei né per gli allievi stranieri né per gli allievi italiani; tanto meno è stato riscontrato l'uso di prove finali comuni a diverse classi nella stessa istituzione scolastica.

I primi risultati hanno inoltre evidenziato che i licei sono frequentati da allievi stranieri provenienti da ambienti socioculturali elevati o su cui si hanno molte aspettative da parte dei genitori. Questi studenti padroneggiano generalmente l'italiano come i compagni di madrelingua. Infatti gli studenti stranieri che non possiedono competenze più che adeguate dopo pochi mesi che frequentano il biennio vengono invitati a cambiare indirizzo. Negli Istituti Tecnici e in particolare negli Istituti Professionali invece la situazione è più variegata e complessa, sia per il livello molto differenziato di competenza in entrata degli allievi, sia per le diverse competenze dei docenti, sia per la cultura e l'organizzazione delle diverse istituzioni scolastiche.

In alcune scuole, anche se in numero limitato, i docenti hanno individuato indicatori, condivisi dal collegio docente, per verificare i livelli di competenza dell'italiano come L2 (costruiti con riferimento al *Quadro di riferimento europeo per le lingue* e alle teorie dell'interlingua); attivato laboratori di recupero per livelli; preparato prove strutturate che analizzano i progressi degli studenti. In queste scuole il sistema di verifica e valutazione sta divenendo uno strumento essenziale per sostenere la didattica.

#### *Riferimenti bibliografici*

Allulli G. (2000), *Le misure della qualità*, SEAM, Roma.

Bettoni C., (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.

Balboni P.E., (2002), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria,.

Boudon R., (1970), *Metodologia della ricerca sociologica*, Il Mulino, Bologna.

Boudon R., Lazarsfeld P., (1969), *L'analisi empirica nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna

Castaldi M. (1998), *Segnali di qualità*, La Scuola, Brescia, 1998.

De Mauro, T., Palatino, E., Vedovelli, E., (1992), *L'alfabetizzazione culturale e comunicativa*, Firenze, Giunti Marzotto.

Favaro G. (2002), *Insegnare italiano agli alunni stranieri*; Firenze La Nuova Italia.

Hopkins D. (1994), "Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola", in OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.

Nisbet J.D., Entwistle N.J. (1973), *Metodologia della ricerca educativa e della sperimentazione*, Armando, Roma.

*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. La Nuova Italia - Oxford, 2002.

Scheerens, J., (1992), *Effective Schooling, Research, Theory and Practice*, Cassell, London.

Simone R., (1992), *I caratteri originali dell'italiano*, Treccani, Roma.

Tessaro F., (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando.

Vedovelli M., (2003), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.

Vertecchi B., (1984), *Manuale della valutazione*, Roma, Editori Riuniti.

## **10. LA VALUTAZIONE SOMMATIVA NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEL BIENNIO NEGLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE SECONDARIA DI SECONDO GRADO. UNA RICERCA SUGLI ARCHIVI SCOLASTICI**

**GISCEL LAZIO - Emanuela Piemontese, Lidia Alesini, Antonia Casciello, Giovanna d'Onofrio, Silvia Frezzolini, Anna Maria Lettieri, Iolanda Salacchi, Sparta Tosti, Valentina Vaselli (1)**

La ricerca del GISCEL Lazio si basa sulle prove di verifica sommativa di Italiano conservate negli archivi scolastici di un campione di istituti delle province di Roma e di Latina. Essa ha l'obiettivo di individuare le modalità e le pratiche di verifica in uso presso i docenti del biennio ai fini di una valutazione sommativa degli apprendimenti e delle competenze, quali i contenuti delle verifiche, quale il loro uso nel percorso didattico, la presenza o meno di griglie di valutazione e di giudizi espressi (descrittivo, educativo, ...).

L'indagine è stata condotta negli archivi di alcuni istituti superiori (Liceo classico ordinario e sperimentale, Liceo scientifico ordinario e sperimentale, Istituto professionale, Istituto tecnico industriale). Pur nella consapevolezza della non rappresentatività della realtà laziale, si sta cercando di indagare ciò che effettivamente si fa nella scuola in termini di verifiche e, indirettamente, nel campo dell'educazione linguistica nel biennio, anche in relazione alla concreta possibilità di individuare buone pratiche di verifica. Si ritiene, infatti, che il biennio sia uno dei nodi centrali e, allo stato attuale, tra i più problematici della scuola italiana: combattuto tra due identità contrastanti, ovvero quella di fase conclusiva dell'obbligo scolastico, e quella di fase iniziale di un altro percorso, assume configurazioni diversificate evidenti soprattutto nel confronto tra il percorso liceale classico e quello tecnico-scientifico o professionale.

L'arco temporale delle prove analizzate parte dalle annate 2004-2005: la scelta è stata obbligata dalla estrema variabilità di situazioni e condizioni degli archivi scolastici. Le scuole conservano solo per un tempo limitato la documentazione relativa ai compiti scritti e li archiviano secondo criteri non espliciti né, a nostro avviso, razionali. Ciò ha costituito un'ulteriore discriminante nella scelta delle verifiche. La campionatura del materiale è stata effettuata tenendo conto, ove possibile, dei diversi indirizzi presenti all'interno delle singole scuole, dell'età dei docenti e del

percorso possibilmente completo di classi nell'arco dei due anni (anche in presenza di un cambio di insegnante), allo scopo di rilevare i caratteri del percorso formativo.

La ricerca in atto, effettuata tramite schede per il rilevamento dati, sta facendo emergere una situazione dinamica e fortemente variegata, in cui convivono elementi di persistenza della scuola tradizionalmente intesa e spunti fortemente innovativi che tengono conto non solo delle abilità di scrittura ma anche di lettura e di ascolto.

Nel Liceo Classico il campione di indagine è costituito da tre cicli completi (uno ordinario e due corsi sperimentali – Brocca e Linguistico- ). La ricerca ha evidenziato una uniformità di base nella somministrazione delle prove di verifica sommativa, sia per la tipologia sia per la scansione temporale, che risulta mensile con una media di sette prove durante l'anno. Il tema di ordine generale è la forma di scrittura privilegiata. Compaiono sporadicamente test di analisi logica e del periodo e relazioni di libri letti dai ragazzi. Le competenze verificate riguardano l'organizzazione del contenuto e l'uso delle strutture morfosintattiche. Viene usata dagli insegnanti una griglia di valutazione comune, elaborata dal Dipartimento di Lettere italiane della scuola; è indicato il semplice voto, corredato -a volte- da un giudizio che può corrispondere alla descrizione della griglia o essere formativo.

Per il Liceo Scientifico ordinario il campione d'indagine è costituito da due corsi che hanno insegnanti di due diverse fasce d'età. Le prove sono correlate alla programmazione del Dipartimento disciplinare e sono sei per ciascun anno: prevale, di poco, il tema sull'analisi testuale, che di solito è strutturata. Le tracce del tema (testo epico/narrativo/poetico, argomento d'attualità, personale) in genere sono prive di consegne. Le competenze oggetto di verifica riguardano prevalentemente l'esposizione, la morfosintassi e l'ortografia. Non sono utilizzate griglie di valutazione ed il voto è corredato sempre da giudizi descrittivi/educativi che appaiono spesso condizionati dalle categorie estetiche dell'insegnante.

I tre corsi del Liceo Scientifico Sperimentale (ad indirizzo matematico, biologico e tecnologico) hanno evidenziato prove molto diversificate, che, sia nel primo che nel secondo anno, possono essere classificate in: test, prove di ascolto (rielaborazione appunti), elaborazione di testi descrittivi correlati all'esperienza personale, questionari di comprensione del testo e/o analisi, recensioni e riassunti. Nel secondo anno compare la somministrazione del tema, della relazione, anche scientifica, e di prove semplificate di scrittura documentata. La valutazione è effettuata tramite griglia di correzione con esiguo ricorso a giudizi di vario tipo. Le competenze da valutare sono quelle di analisi, sintesi, esposizione, correttezza morfosintattica.

Anche nell'Istituto professionale sono state esaminate tre sezioni complete non diversificate perché la specializzazione avviene dopo il terzo anno. Le verifiche delineano una uniformità di prove (il classico tema a scelta su tre tracce) solo per una sezione, mentre nelle altre si rilevano prove più variegate: test, testi descrittivi, esercizi di grammatica, temi di attualità o su *I Promessi Sposi*, comprensione/analisi di testi narrativi, poetici e/o filmici. Le verifiche hanno scadenza mensile o modulare nella media di sette prove annuali. Prevalgono i giudizi descrittivi/educativi anche in presenza di griglie di valutazione. Le competenze oggetto di verifica sono di analisi, sintesi, esposizione, correttezza morfosintattica.

(1) Nella fase di impostazione e avvio della ricerca ha partecipato anche Francesco De Renzo che ringraziamo per i suoi preziosi spunti e suggerimenti di lavoro.

## **11. IL PROCESSO DI ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO L2: UN'INDAGINE SULLA COMPETENZA LINGUISTICA DEGLI ALUNNI STRANIERI**

### ***GISCCEL LOMBARDIA - Francesca Gaudenzio et alii***

È possibile misurare la competenza linguistica di un alunno straniero in qualsiasi punto del suo processo di acquisizione dell'italiano come seconda lingua?

In quale modo si può arrivare a questa misurazione?

L'indagine presentata ha permesso di rispondere a queste due domande e, in particolare, di individuare negli studi sulle sequenze di apprendimento uno strumento idoneo per la misurazione e la conseguente valutazione delle competenze linguistiche dei nostri alunni stranieri sia a livello iniziale che in itinere.

Ha offerto inoltre la possibilità di cogliere in modo più preciso l'evoluzione dell'interlingua di ciascun apprendente e il suo continuo riorganizzarsi per avvicinarsi sempre più all'italiano come lingua di arrivo.

In una ottica che considera la varietà di italiano di mano in mano padroneggiata da un apprendente, cioè l'interlingua, come un vero e proprio sistema linguistico governato da regole, acquista una diversa connotazione il concetto di errore. È opportuno infatti considerare quest'ultimo una vera e propria spia dello stadio di competenza linguistica raggiunto da un apprendente in un preciso momento di quel percorso che lo porterà alla piena padronanza della nostra lingua.

Si è trattato di un'indagine di tipo quantitativo – qualitativa, che ha avuto come presupposti teorici il modello di Krashen, in particolare la sua convinzione che esista un ordine naturale nell'acquisizione di una seconda lingua, e gli studi degli autori che in Italia attualmente si occupano della linguistica acquisizionale (Chini, Giacalone Ramat, Vedovelli).

Essa ha permesso ai docenti che l'hanno condotta di coniugare ancora una volta gli studi teorici e la loro esperienza didattica di tutti i giorni e di passare da un'ottica del 'pare così', basata quindi sul buon senso, ad una ottica più scientifica e fondata.



L'indagine è stata condotta su un campione composto da 21 ragazzi stranieri, di paesi e età differenti, frequentanti la scuola secondaria di primo grado. Il campione è stato inizialmente suddiviso in tre fasce (1-10 mesi; 11-24 mesi; 25-48 mesi) a seconda del periodo di permanenza in Italia.

Tra le abilità linguistiche sono state analizzate la produzione orale e quella scritta, che sono state prese in considerazione tenendo come punto di riferimento la capacità di usare concordanze, tempi verbali, preposizioni, connettivi e di costruire frasi semplici e complesse.

Le abilità sono state testate attraverso due batterie di prove che prendevano spunto da stimoli diversi. I due gruppi di prove, somministrati a distanza di sei mesi una dall'altra, erano tra loro omogenei e prevedevano tre produzioni orali e una scritta. Le esposizioni orali sono state riprese con l'uso di un registratore e trascritte.

L'analisi dei protocolli ha permesso alcune osservazioni:

Anche per l'italiano L2 viene confermata una sequenzialità che si ripresenta per ciascun apprendente così come ipotizzato dalla teoria di Krashen; l'analisi dei dati ha inoltre fatto emergere le fasi di apprendimento delineate dai gruppi di ricerca che attualmente in Italia si occupano di didattica acquisizionale.

Gli aspetti che si era deciso di prendere in considerazione (capacità di usare concordanze, tempi verbali...) si sono in effetti rivelati degli indicatori in grado di render conto del processo di acquisizione dell'italiano L2.

Il periodo di permanenza nel nostro paese non è risultato una variabile significativa in grado di spiegare i diversi livelli di competenza; alunni appartenenti alla stessa fascia hanno infatti mostrato prestazioni molto differenti.

Più significative sono risultate invece le variabili legate alla lingua materna e alla conoscenza di altre lingue oltre la lingua madre.

La dotazione individuale, nelle sue dimensioni neurolinguistica e sociolinguistica si è confermata rilevante, anche se è importante tener conto del percorso scolastico pregresso che incide sul livello di prestazione di ciascun alunno.

Si è anche ipotizzata la possibilità di incrociare i livelli di competenza linguistica evidenziati dagli alunni del nostro campione con quelli delineati dal Quadro Comune Europeo per le Lingue. Questo aspetto meriterebbe comunque un ulteriore approfondimento.

Questa indagine ha mostrato che è possibile arrivare ad una misurazione il più possibile oggettiva del livello di competenza di un apprendente l'italiano L2, in base a dei presupposti teorici, forse non ancora abbastanza conosciuti dal modo della scuola. Ha anche reso evidente che è possibile utilizzare questi risultati in un'ottica diagnostica, sia per prevedere come si evolverà la competenza linguistica dell'alunno, sia per mettere a punto delle strategie e degli interventi didattici in grado di sostenerla e approfondirla.

## **12. LA COMPETENZA GRAMMATICALE: RAPPORTO TRA OBIETTIVI DEL CURRICOLO, DESCRITTORI, MODELLI GISCEL LOMBARDIA - Letizia Rovida et alii**

L'importanza del fare grammatica a scuola viene ripetutamente sottolineata e confermata da due prospettive diverse: da un lato nella pratica didattica si tende a dare a questo aspetto dell'educazione linguistica una attenzione rinnovata e anche eccessiva quanto al tempo e allo spazio che occupa nel lavoro scolastico, dall'altro i linguisti che hanno trattato l'argomento dal punto di vista didattico sottolineano l'importanza della grammatica evidenziando però le condizioni alle quali l'insegnamento grammaticale è utile e formativo, e rilevando come queste condizioni siano quasi sempre assenti dalla prassi didattica comune.

Infatti i libri di testo più diffusi in tutti i livelli di scuola sono la testimonianza, nella quasi totalità, di come la grammatica consista spesso in un ammasso di nozioni descrittive e prescrittive, in cui manca chiarezza negli obiettivi (e perciò coerenza tra le scelte didattiche e le competenze da formare), e di come sia assente un filo di sviluppo logico e coerente che accompagni in modo unitario il percorso didattico lungo tutto il curriculum.

Un gruppo del Giscel Lombardia si occupa da due anni della formazione delle competenze metalinguistiche e durante l'anno 2006/2007 ha focalizzato il lavoro di riflessione didattica e di sperimentazione in particolare sulle competenze grammaticali, e sulla possibilità di descriverne, verificarne e misurarne le componenti.

Per altri ambiti dell'educazione linguistica (lettura, scrittura, parlato) è possibile predisporre verifiche che misurino le competenze acquisite prescindendo dal modello teorico (esplicito o implicito) a cui si è fatto riferimento nella attività didattica. Questo non è possibile per le competenze grammaticali, perché descrivere e verificare le competenze grammaticali significa controllare contemporaneamente conoscenze, capacità e acquisizione di concetti.

Il primo passo nel nostro lavoro è stato tentare una definizione di "competenza grammaticale" da cui derivare gli obiettivi.

Il possesso della competenza grammaticale può essere definito come la capacità di  
*cogliere e descrivere le regolarità della lingua italiana in base a criteri e modelli di riferimento.*

*In particolare:*

*cogliere i rapporti tra segni e significati nella parola*

*distinguere le categorie di parole riferendosi ad aspetti formali e funzionali*

*cogliere e rappresentare i rapporti tra sintagmi nella frase semplice e tra frasi nella frase complessa*

La acquisizione della competenza grammaticale ha come scopi

*lo sviluppo di capacità logiche applicate al fenomeno lingua*

*l'acquisizione di punti di riferimento per l'apprendimento di una seconda lingua(educazione al plurilinguismo)*

### *la padronanza consapevole della lingua madre*

Intendere la competenza grammaticale in questi termini implica la necessità della scelta di modelli razionali di riferimento, che nel nostro caso sono il modello morfemico per la morfologia, e il modello valenziale per la sintassi.

Il gruppo ha lavorato dunque alla stesura di un curriculum grammaticale per la scuola primaria.

Siamo arrivati ad una ipotesi di descrittori della competenza raggiungibile alla fine di questo ciclo scolastico.

Indichiamo qui, a titolo di esempio, alcuni descrittori che riguardano la morfologia:

- In un nome riconosce il morfema flessionale (o desinenza) e esplicita le informazioni che veicola.
- In un nome opera trasformazioni di genere e di numero.
- Dato un articolo determinativo o indeterminativo individua le informazioni che fornisce sul nome che segue.
- In una voce verbale individua i morfemi che la compongono e indica le informazioni veicolate da ciascuno.
- Riconosce e classifica parti del discorso (articoli, nomi, aggettivi, verbi, avverbi) in base a criteri attinenti alla struttura morfemica, la cooccorrenza, il portato semantico.
- Produce frasi "grammaticali" a partire da vincoli dati.

Sulla scorta dei descrittori concordati abbiamo preparato una verifica, che è stata sottoposta a due classi di quinta elementare.

I risultati di questa prima esperienza hanno convalidato la fattibilità e l'utilità delle nostre scelte per quanto riguarda i modelli adottati e il metodo di lavoro. Hanno però anche messo in luce difficoltà e carenze che avevamo sottovalutato. Abbiamo individuato così alcuni problemi relativi alla formulazione delle consegne, alla attribuzione del punteggio alle varie prove, ecc.

Sono emerse però anche altre dimensioni interessanti e problematiche, quali ad esempio

L'opportunità di un continuo confronto tra lo sforzo di apprendimento, la quantità di lavoro richiesto e l'effettiva funzionalità della competenza formata rispetto agli obiettivi.

La necessità di saper circoscrivere l'applicazione dei modelli teorici di riferimento, conciliando lo sforzo di creare una consapevolezza forte della necessità e della funzionalità del modello, con una sensibilità costante per il modo in cui il modello si "nasconde" in molti usi della lingua viva.

La conferma della trasferibilità ad altre lingue dei modelli e dei metodi appresi e applicati alla grammatica della lingua madre.

### **13. INDAGINE SULLA COMPrensIONE DEL TESTO: GLI STUDENTI DEL SECONDO ANNO DELLA SECONDARIA SUPERIORE DI FRONTE AL MANUALE SCOLASTICO**

#### ***Giscel Lombardia - Luisa Zambelli***

La nostra ricerca si muove nell'ambito della lettura e comprensione del testo ed ha il duplice obiettivo di perfezionare un test recentemente messo a punto dal Giscel Lombardia e di definire alcuni aspetti delle competenze maturate dagli studenti della scuola secondaria superiore nel campo dell'apprendimento dal manuale scolastico.

Nei mesi marzo-maggio 2007 il GISCEL Lombardia, su richiesta dell'Ufficio Scolastico Regionale, in collaborazione con LEND, ha effettuato un corso di aggiornamento sul tema "Lettura e comprensione di testi per lo studio", rivolto ad insegnanti della scuola primaria e secondaria inferiore e superiore; in questo ambito è stato elaborato del materiale per la verifica delle competenze di comprensione del testo di studio. Il gruppo di docenti della secondaria superiore in particolare ha scelto un passo tratto da un manuale di geografia e ha costruito un test per osservarne la comprensione da parte degli studenti; testo e test sono poi stati proposti a sei classi di seconda superiore (due di liceo, quattro di istituto professionale, per un totale di 119 studenti) e sulla base dei risultati il test è stato corretto e ottimizzato. Gli stessi risultati hanno però anche suggerito di coinvolgere un numero più consistente di studenti in modo da poter riflettere sui livelli di comprensione del manuale (competenza essenziale per la costruzione di un efficace metodo di studio) disponendo di una casistica più ampia.

Le ricerche internazionali segnalano che il livello di alfabetizzazione degli studenti italiani al termine del biennio superiore non è soddisfacente; ci sembra allora importante disporre di strumenti agili ed efficienti per misurare in modo costante e regolare le competenze di lettura, osservarne il processo di maturazione, scoprire dove eventualmente si inceppa, progettare percorsi di approfondimento e consolidamento efficaci, in modo da garantire agli studenti il possesso di capacità "alte", che li rendano autonomi nell'approccio e nell'acquisizione di informazioni nuove.

Il nostro progetto di ricerca prevede la distribuzione del test ad un numero elevato di classi (20 circa, distribuite in modo omogeneo fra licei, istituti tecnici, istituti professionali, delle aree geograficamente significative della Lombardia) con l'obiettivo di raccogliere informazioni in merito a:

#### *a) comprensione del testo.*

I risultati del test dovrebbero permettere, oltre che di conoscere il livello effettivo di comprensione, anche di individuare in base a parametri definiti una "soglia" minima di accettabilità delle prestazioni, da confrontare poi con i risultati medi dei test, distinti per tipologia di scuole. La prima somministrazione del test ha evidenziato nella maggioranza degli studenti di seconda superiore il permanere di un approccio "locale" al testo, che produce la comprensione di informazioni singole, mentre tendono a sfuggire sia la struttura complessiva del testo stesso sia le relazioni fra le informazioni, come provano i risultati - poco soddisfacenti - relativi al riconoscimento del tema e dei nessi sintattico-testuali, all'effettuazione di inferenze, alla ricostruzione dello schema concettuale del testo. Si tratta

naturalmente di conclusioni del tutto provvisorie, che solo la continuazione della ricerca su basi più ampie può confermare o modificare.

b) *strumento*.

I dati raccolti dovrebbero permettere di precisare le caratteristiche di un test che voglia saggiare in modo attendibile le capacità di lettura e comprensione di determinati gruppi di studenti, e suggerire inoltre occasioni e modalità d'uso del test e delle informazioni che se ne ricavano. In particolare dovrebbe essere possibile riflettere su alcuni aspetti specifici, già oggetto di discussione con gli insegnanti durante il corso di aggiornamento: il tempo ottimale della durata della prova, onde evitare che il test anziché le capacità di lettura e comprensione misuri altre cose quali la resistenza allo stress da verifica, la velocità etc.; il numero di item da dedicare ad ogni aspetto del testo per mantenere il necessario equilibrio fra le due opposte esigenze di non sovraccaricare il test da un lato e di avere un numero sufficiente di informazioni dall'altro.

*Materiali utilizzati*

Il testo. Il testo usato per la prova (1189 parole) è stato ripreso e adattato da un manuale di geografia per la prima superiore; ha per titolo *“Il concetto di sviluppo e le sue trasformazioni nel tempo”* e illustra i diversi significati che il concetto di sviluppo ha via via assunto dal dopoguerra ad oggi.

Il test. Il test si compone nella prima parte di 12 domande a risposta chiusa, dedicate alla comprensione del tema generale del testo e del suo scopo comunicativo, al riconoscimento di informazioni esplicitamente fornite dal testo, alla capacità di effettuare inferenze, al riconoscimento delle relazioni fra parti del testo, alla comprensione del lessico in contesto. Nella seconda parte gli studenti devono ricostruire lo schema concettuale del testo e la gerarchia delle informazioni completando uno schema vuoto.

*Riferimenti bibliografici*

P. Lucisano ( a cura di), *Letture e comprensione*, Loescher, Torino 1989.

M. Corda Costa, A. Visalberghi, *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

AA.VV., *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia Oxford 2002.

S. Ferreri ( a cura di), *Non uno di meno*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

E. Nardi, *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*, Franco Angeli, Milano 2002.

M. Ambel, *Quel che ho capito*, Carocci Faber, Roma 2006.

#### **14. E SE IL REGOLO NON CI ARRIVA? PROBLEMI DI MISURABILITÀ A PARTIRE DA UN PERCORSO DIDATTICO INCENTRATO SULL'ATTENZIONE PERCETTIVA E SULLA MEMORIA**

*GISCEL Sardegna - P. Castiglione e V. Pudda*

Nel corso dell'agire didattico, spesso ci siamo chieste se sia possibile valutare quantitativamente percorsi, incentrati sull'attenzione percettiva e la memoria, rivolti alla maturazione di sensibilità e pratiche e non solo all'acquisizione di nozioni e competenze più definite.

Se una eccessiva e categorica attribuzione di spazio alla cosiddetta valutazione oggettiva non privi della necessaria prospettiva temporale i processi di orientamento alla consapevolezza e all'autovalutazione degli alunni.

Se il prevalere dello spirito misuratorio non induca a privilegiare la confezione di competenze misurabili a discapito di quanto, pur valutabile, misurabile non è.

Per confrontarci con la problematicità complessa della valutazione, abbiamo pensato di ripercorrere un itinerario didattico, effettivamente realizzato in un Liceo Scientifico di Cagliari dall'insegnante di Italiano e Latino con la collaborazione dell'insegnante di Scienze, riflettendo sulle forme di valutazione utili in quanto più consone e coerenti con i suoi fini.

*Tempi e spazi*

Classe III F – a.s. 2003-04

Ottobre - sede centrale - Una premessa : 5 “cose banali”

*lungo un tragitto in città gli alunni devono annotare 5 cose ritenute banali e 5 cose ritenute non banali e ne segue in classe un sorprendente e vivace confronto*

Novembre (cagliaritano) – via Ravenna – Le erbacce

*in classe descrizione a memoria del cortile della scuola, esplorazione del cortile,*

*a casa ricostruzione scritta dell'esplorazione con osservazioni*

Dicembre – sede centrale – Riflettere per vedere

*in classe discussione per ripercorrere e riordinare insieme il lavoro di via Ravenna ,*

*a casa sintesi scritta della discussione*

Marzo-Aprile – sede centrale e via Ravenna – Attese e sorprese

*in classe descrizione a memoria del cortile della sede centrale, esplorazione del cortile,*

*a casa ricostruzione scritta del lavoro fatto in classe e nel cortile*

Maggio-Giugno – via Ravenna e sede centrale – Maturare/ordinare

*nuova esplorazione del cortile di via Ravenna, a casa descrizione scritta dei campioni raccolti,*

*nel laboratorio di Scienze classificazione e nominazione dei campioni raccolti*

Classe IV F – a.s. 2004-05

Ottobre – via Ravenna – Rilanciare

*nuova esplorazione del cortile con osservazione e rilevazione dei cambiamenti avvenuti*

Maggio – via Ravenna – Prato all'inglese, ovvero il "fuori luogo"

*la Provincia ha omologato il cortile mettendo a dimora il prato all'inglese*

Classe V F – a.s. 2005-06

Settembre-Maggio – Cagliari – Metamorfosi/La valigia per Dublino

*dal cortile alla città, attenzione percettiva e memoria*

Il percorso si snoda lungo una serie di passaggi dettati da intenti didattici per noi pregnanti come apprendere conoscenze, acquisire pratiche linguistico/cognitive, maturare consapevolezza di ciò che si sa e si sa fare al di là di ciò che già si conosce e si sa di sapere, delineare l'importanza del tempo e della memoria e della loro natura e del loro funzionamento, sensibilizzarsi all'utilità degli strumenti linguistico/comunicativi, prendere appunti per non dimenticare, fotografare per documentare, e disegnare e fare mappe.

Tale percorso richiede momenti e strumenti di valutazione, che cosa è importante misurare e cosa no, e rispetto a che cosa?

Se si pretende di valutare nozioni e competenze molto definite, si corre il rischio di buttare nel pozzo passaggi fondamentali della crescita e dell'apprendimento; ecco in proposito alcuni momenti del lavoro che potrebbero suggerire delle riflessioni:

...La sera, a casa, Roberta sviluppa per iscritto le consegne dell'insegnante (ricostruire il lavoro svolto, descrivere di nuovo il cortile tenendo conto dell'esplorazione della mattina, descrivere almeno uno dei campioni raccolti, aggiungere eventuali osservazioni e proposte)

- Se in tale momento l'attenzione si dovesse concentrare sugli aspetti formali della scrittura o sulla quantità di prodotto, l'esperienza rischierebbe di essere frenata o angustiata da questioni al momento secondarie; l'insegnante perciò non dà indicazioni di scrittura, accetta anche l'uso di foglietti e l'adozione di forme di scrittura irrituale come liste e appunti: non sarà un voto a scandire il momento ma un'attenta considerazione dell'articolazione del lavoro dell'alunna e del suo dipanarsi nel tempo.

...Nella successiva lezione di grammatica la discussione preannunciata risulta particolarmente vivace e partecipata; non solo si parla della identificazione dei campioni raccolti (per la quale i ragazzi hanno attinto alle "risorse" disponibili: manuali, enciclopedie e anche l'esperienza di genitori e nonni) ma si riaffaccia l'osservazione che alcuni avevano fatto

- Programmare e programarsi, predisporre le proprie performances e adeguarle in interazioni di gruppo sono difficilmente soppesabili col bilancino, tuttavia valutare se sono adeguati e se hanno successo è possibile con un'attenzione serena e esperta che diventa a sua volta una fondamentale competenza sia per l'insegnante che per gli alunni.

... Matteo P. ancora non sa che la sua foglia secca è solo una parte di una foglia palmata della vite americana rampicata sulla recinzione (mancano in tutta la zona sia gli olmi sia i faggi): la presenza della pianta sarà a tutti evidente un anno dopo, in ottobre, quando molte foglie palmate dai colori accesi figureranno fra i campioni raccolti

- Molte conoscenze hanno bisogno del tempo sia come intervallo che come successione e non sempre il tutto è la semplice somma delle parti.

... La curiosità per il nome sardo delle piante si era accesa sin dalla fase iniziale del lavoro quando Matteo M. aveva chiesto all'insegnante il nome italiano di un fiore che ricordava di aver visto nel cortile, di cui da piccolo mangiava il gambo e che in sardo conosceva come *succiosa*;

- Scoprire il bisogno di parole può didatticamente costituire un successo molto consistente che non sarebbe rilevabile se si applicassero esclusivamente tipologie di accertamento quantitativo delle parole conosciute da Matteo M.

...più spesso è la sorpresa per non aver saputo ricordare, e prima ancora vedere, uno spazio in cui si passa tutti i giorni: lo rileva con evidenza, nel suo rendiconto, Giuseppe, in qualche modo spiazzato ma anche interessato al fenomeno e curioso del "meccanismo di cancellazione" sotteso

- La maturazione della consapevolezza di sé rappresenta traguardi non trascurabili ma certo non lineari e sistematici.

... Il problema sollevato da Giuseppe viene affrontato nella discussione che quasi un mese dopo - in dicembre, mentre ci si trova nuovamente nella sede centrale - si sviluppa, nelle forme del parlato euristico, per ricostruire l'intero lavoro anche a vantaggio dei compagni precedentemente assenti. Si intende mettere a fuoco gli aspetti problematici e imprevisti rilevati nel corso delle attività e prospettare ulteriori possibili sviluppi.

- Tutto ciò risulta ben catalogabile per un'insegnante che ha progettato un percorso con lucidità di intenti e apertura all'evoluzione degli alunni ma la valutazione dei risultati richiede altrettante ampie prospettive.

Dal punto di osservazione di tale esperienza, sottolineiamo che ci è parso utile affrontare il problema della valutazione tenendo conto di una serie di presupposti e convincimenti:

- apprendere vuol dire cambiare e il tempo ne è la dimensione fondamentale;

- ci sono apprendimenti che richiedono cambiamenti stratificati e/o intrecciati che non procedono in modo lineare e parallelo e non sempre maturano secondo scadenze predeterminate;

- saper vedere o cogliere il bisogno di parole, iscritti nella consapevolezza di un avvenuto cambiamento, possono costituire una tappa fondamentale nella crescita di un alunno ma potrebbe risultare infelice affidarne l'accertamento a prove cosiddette obiettive e categoricamente misurabili;

- per apprendimenti che coincidono con la crescita e la maturazione della persona che impara e con gli intendimenti consapevoli di chi insegna, sarebbe importante tessere una relazione didattica che viva nel tempo e costruisca al suo interno, con modalità varie, quanto serve per osservare e valutare, da parte dei protagonisti alunni e insegnanti, il cammino percorso.

## **15. VALUTARE LE COMPETENZE LINGUISTICHE DEGLI STUDENTI IN AMBITO SCIENTIFICO.**

***GISCEL Sardegna - Pinella Depau, Rosanna Figus, M. Teresa Lecca et alii***

Ogni valutazione linguistica implica, come è ben noto, una concezione della lingua e dell'apprendimento linguistico. Ma se si assume la lingua come asse trasversale di tutti gli insegnamenti, è possibile esprimere valutazioni linguistiche anche in ambito scientifico?

Riteniamo di sì, anche se non pensiamo che l'educazione linguistica possa considerarsi una pratica trasversalmente diffusa nonostante i trent'anni e oltre delle *Dieci tesi*, il convegno del Giscel di Vico Equense dell'86 – centrato sul rapporto tra educazione linguistica e discipline scientifiche -, i numerosi studi in ambito linguistico e in ambito scientifico, la sezione del progetto *Laboratorio di scrittura* (2003) interamente dedicata alla scrittura in ambiti diversi dall'italiano.

Ci domandiamo allora che cosa la valutazione linguistica ci può dire sugli apprendimenti delle altre discipline.

Oltre alle valutazioni esplicite, pensiamo alle tante forme implicite di valutazione su cui non si può avviare un lavoro di intesa e raccordo tra i docenti se prima non vengono rese esplicite.

Riteniamo fondamentale, infatti, far emergere lo spazio che le competenze linguistiche degli alunni occupano nelle valutazioni degli insegnanti per far emergere, in un lavoro di studio e confronto operativo, la concezione di lingua e di apprendimento linguistico sotteso, per poterci ragionare, per poterlo modificare se serve, per poterlo gestire consapevolmente con gli insegnanti delle altre discipline e, prima di tutti, con i colleghi di lingua.

Si tratta di considerare da una parte gli aspetti di trasversalità della lingua, la necessità di ricercare un equilibrio didatticamente e diffusamente praticabile per quel compito di educazione linguistica di cui tutti siamo investiti; dall'altra gli aspetti dei linguaggi disciplinari e il peso che hanno nell'apprendimento/insegnamento delle discipline non solo in termini di lessico specialistico ma anche di testualità e di sintassi. I due aspetti citati devono potersi esprimere positivamente ed esplicitamente anche nella fase della valutazione.

Qui si tocca e forse si può abbozzare una ridefinizione del difficile rapporto tra la pratica di educazione linguistica (che deve essere ampia e diffusa) che impegna tutti i docenti e la riflessione sistematica sulla lingua ai vari livelli (lessicale, morfosintattico, testuale, pragmatico) che rimane compito dei colleghi di lingua ma che necessariamente deve intrecciarsi in modo equilibrato con l'educazione linguistica e deve essere spendibile sul piano dell'arricchimento logico e anche su quello del raggiungimento di una maggiore consapevolezza negli usi linguistici, sia a livello ricettivo che a livello produttivo.

La valutazione delle competenze linguistiche in ambito scientifico ci offre quindi l'occasione per un confronto ampio e rappresentativo all'interno del gruppo di docenti di diverse aree disciplinari che si è formato intorno ai recenti progetti del Giscel Sardegna (*Gruppo tematico*, 2003-2004, seminari nell'ambito del *Laboratorio di scrittura* e oggi *Lingua e scienza*); gruppo che comprende docenti di aree diverse (dalle elementari all'università, alle SSIS) dottorandi e ricercatori del Crs4.

1. Un primo passo di tale confronto consiste in un'intervista orale mirata alla formulazione di un questionario per la raccolta di dati nelle nostre scuole, intendendo per "nostre" soprattutto quelle in cui operiamo, in quanto nei nostri intendimenti non c'è un'indagine a largo raggio.

L'intervista-confronto presenta almeno due difficoltà. Da un lato mette a rischio lo stato di *peer review*, parità nel confronto, qualora non fosse chiaramente assunta la trasversalità delle competenze linguistiche; dall'altro pone l'accento su un problema ancora poco focalizzato: la formazione linguistica degli insegnanti, di tutti gli insegnanti. Tuttavia le indicazioni di studiosi quali Bernardini, De Mauro, Guidoni, Oliverio e altri ancora, nonché i recenti studi di linguistica educativa (S. Ferreri, C. Lavinio) ci forniscono sufficienti orientamenti.

2. L'intervista tramite questionario viene estesa agli specializzandi dell'area comune presso la SSIS di Cagliari (ma può esserlo anche alla facoltà di Scienze della Formazione) per rilevare quale sia la loro consapevolezza dei problemi finora messi in evidenza e quale sia il loro orientamento.

3. Ci poniamo anche un'altra domanda: la lingua dei manuali e degli apparati didattici, relativamente alle discipline non linguistiche, fa rilevare esplicitamente aspetti linguistici che si possono (e si devono) valutare perché costituiscono indicatori di competenze trasversali? Se la risposta è negativa, è comunque possibile che l'insegnante, provvisto di adeguata formazione, renda espliciti allo studente tali richiami alla lingua specialistica che sono o possono essere oggetto di valutazione. Facciamo solo un cenno ai problemi di leggibilità e comprensibilità dei testi, che forse ancora non vengono adeguatamente presi in considerazione.



4. Fondamentale ci sembra, infine, raccogliere dati su esperienze didattiche in cui risulti rilevante la componente linguistica e la collaborazione tra docenti delle diverse aree. Per ragioni di comodità, abbiamo attivato la nostra comune riflessione solo su compiti scritti.

In conclusione, vogliamo verificare su dati specifici e in un confronto mirato la nostra radicata convinzione che: l' "analfabetismo scientifico", di cui tanto si parla - ma con la diffusa tendenza a circoscriverlo nell'ambito delle conoscenze disciplinari (e limitatamente ai contenuti specifici) - si possa ridurre mediante interventi didattici di tipo trasversale; l'acquisizione dei saperi si accompagni, almeno nella fascia superiore, al saper dire quel che si sa e quel che si sa fare e si fa contestualmente; la padronanza del linguaggio e della lingua sia centrale nel processo di formazione insieme con la conoscenza tecnico-scientifica.

#### *Riferimenti bibliografici*

De Mauro T., 1980, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.

De Mauro T., 2002, *Prima lezione sul linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.

De Mauro T., 2004, *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma-Bari.

Depau P., Manca C. e Pudda V., 1991, "Per scrivere bene non devo dimenticare di...", in M.G. Lo

Duca (a cura di), *Scrivere nella scuola media superiore*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pagg. 171-203

Ferreri S., 1988, "Il problema di matematica: un problema linguistico" in Guerriero A. R. (a cura di).

Ferreri S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.

G.I.S.C.E.L. (a cura di), 2007, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Franco Angeli, Milano.

Guerriero A. R. (a cura di), 1988, *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.

Lavinio C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.

Lavinio C., 1999, "Perché gli insegnanti hanno bisogno della linguistica", *Italiano & oltre*, a. XIV, n. 3: pp. 173-77.

## **16. AUTOVALUTAZIONE E VALUTAZIONE FORMATIVA COME LUOGHI DELLA METACOGNIZIONE.**

### ***GISCCEL VENETO - Vittoria Sofia et alii***

In una conversazione familiare tra adulti che parlano di funghi della pelle sorprende la domanda di una bambina di quattro anni che chiede: "Ma è un modo di dire?" Evidentemente la bambina non trova corrispondenza tra la sua rappresentazione mentale di fungo che cresce nei boschi e il modo in cui la parola è stata usata dall'adulto in quella circostanza: intuisce la fluidità del significato, si rende conto che c'è stata una deviazione da quello che è l'uso normale della parola, ma capisce anche che le deviazioni sono possibili, che le parole, oltre all'uso sociale per cui ci capiamo ne hanno anche uno figurato.

Tuttavia non sa ancora esplicitare su che base avviene questo slittamento ma, come parlante che esprime giudizi sulla propria lingua, nel momento in cui ha posto la domanda ha compiuto un doppio atto di valutazione: uno sul modo in cui lei usa quella parola, e sul significato che le attribuisce, e uno sul modo in cui l'ha sentita usare da un'altra persona in quel contesto.

A distanza di tempo la stessa bambina, per rispondere alla domanda di chi le chiede notizie sulle condizioni atmosferiche del luogo in cui si trova, dice: "E' cessato il piovuto". All'altro capo del telefono l'interlocutore non corregge l'espressione, ma riflette sulla sua origine e, più esperto di lingua, sa chiarire che l'aspetto puntuale e concluso presente nell'azione verbale e nel tempo si è trasferito con una certa audacia nel participio sostantivato che ha preso il posto del verbo; l'azione di piovere è finita. È un esempio di ridondanza semantica. Interlingua. Rodari lo definirebbe un errore creativo. In questo caso, la valutazione ha riguardato il parlato altrui e, per spiegare l'inadeguatezza, ha fatto ricorso alle regole di combinazione delle parole.

La conversazione si è avviata su altri binari, ma in un contesto didattico l'adulto avrebbe potuto rilanciare la palla per prospettare altri modi di esprimere la constatazione e per guidare la bambina, attraverso la riflessione e il confronto, a riformulare il suo pensiero in modo forse meno incisivo ma più economico.

Esempi analoghi a quelli sopra ricordati ricorrono continuamente nell'interazione in classe, ma raramente le osservazioni che un alunno fa sulla parole o sulle espressioni che usa o su quelle dei compagni vengono opportunamente riprese dall'insegnante e inserite in un progetto educativo, in modo tale che la valutazione soggettiva, quella intersoggettiva, che scaturisce dal confronto della dinamica comunicativa, e quella dell'insegnante, combinandosi, *creino le condizioni che permettono a ciascuno di sviluppare, accrescere, mettere a frutto esibendole a se stesso e agli altri le proprie competenze in un continuo, ininterrotto itinerario dei propri processi* (Varisco 2004, p. 200). In termini semplici, anche se si fa un gran parlare di valutazione formativa, la valutazione rimane legata a singoli momenti, a compiti ben definiti; serve a misurare obiettivi raggiunti ma non svolge una funzione di potenziamento della competenza che si vuole sviluppare. Gli studi più recenti invece tendono a vedere integrate valutazione autosoggettiva, intersoggettiva e di mediazione dell'insegnante.

In questo lavoro, all'interno della nostra ricerca sul lessico, ci siamo proposti di capire come interagiscono tra loro valutazione soggettiva, intersoggettiva, e valutazione dell'insegnante. E come contribuiscano a potenziare e a sviluppare la competenza semantico-lessicale.

Abbiamo definito il contesto in cui la valutazione avviene, il fattore che la provoca, gli aspetti che riesce a cogliere, quelli che rimangono impliciti. Quale ruolo svolgono i compagni e come interviene l'insegnante. Siamo partiti da due esperienze pilota laboratoriali, una di scuola primaria e una di scuola secondaria di primo grado che, pur

presentando alcune caratteristiche diverse, sono entrambe centrate sulla analisi dei processi e offrono quindi abbondante materiale di metariflessione.

Nel primo caso si tratta di un laboratorio di lettura, coordinato da un esperto, che si svolge con cadenza settimanale (due ore) da novembre a giugno cui partecipavano negli scorsi anni gli alunni degli ultimi tre anni di scuola primaria e che, da quest'anno, visti i risultati ottenuti, coinvolge tutte le classi.

Sul testo letto a brani o capitoli dall'esperto, per non più di venti minuti, quindi solo ascoltato, gli alunni discutono e compiono operazioni cognitive a più livelli: dalla comprensione globale intuitiva, necessariamente incompleta, alla ricostruzione cooperativa della struttura logica degli eventi, all'individuazione dei personaggi, a una comprensione più analitica e individuale di singole parole o espressioni con l'aiuto del contesto. Dopo una diagnosi dei luoghi critici del testo e delle difficoltà di comprensione emerse dalla discussione, le parole e le espressioni sono raccolte in una mappa dall'esperto. Alla fine del percorso, ricostruito il significato del testo, viene fatta dagli alunni una valutazione su quanto hanno imparato e sul modo.

La seconda esperienza è stata condotta in una seconda classe di scuola secondaria di primo grado nell'anno 2006-07 ed è consistita in un lavoro cooperativo a piccoli gruppi in laboratorio di informatica, e in discussioni in classe, a partire da elaborati di studenti, su parole, espressioni, stringhe di testo selezionati dall'insegnante. Gli alunni sono stati portati a cercare nella mente possibili sostituzioni, a modificare le parole o le espressioni, a discutere con un compagno le soluzioni adottate usando l'analisi in tratti e consultando il dizionario, sia per ampliare la gamma di sostituzioni sia per trovare conferma alle sostituzioni fatte. Hanno poi motivato su un foglio e chiarito ai compagni e agli insegnanti le soluzioni adottate; infine hanno fatto un bilancio del percorso svolto. L'esperienza si colloca all'interno del processo di revisione di un testo scritto, ma la finalità non è il riformulare parole o espressioni nel contesto in modo più adeguato o efficace, quanto il chiarire i confini d'uso delle parole attraverso la sostituzione e il confronto, la discussione, e con l'aiuto del dizionario.

Nel primo laboratorio il materiale linguistico osservato appartiene agli interventi dei singoli alunni nella discussione, interventi che sono stati registrati e trascritti. Le valutazioni sono quelle spontanee dei bambini sulle cose che dicono e sull'esperienza, dei compagni sul parlato di chi interviene, e le valutazioni dell'insegnante: di stimolo, di supporto, di puntualizzazione, di chiarimento del processo, e non direttamente correttive.

Nel secondo caso, il materiale è dato dalle osservazioni fatte via via dagli alunni che lavorano in coppia sui segmenti di testo scritto che devono emendare, riformulare, valutare. In questo caso l'insegnante interviene per controllare le fasi del processo, fare una diagnosi delle difficoltà, offrire un rinforzo mirato.

Nel caso della scuola primaria, abbiamo separato le osservazioni di carattere linguistico e sul processo da quelle, più numerose, sul contenuto e abbiamo cercato di andare oltre la generica percezione di adeguatezza e inadeguatezza del proprio parlato veicolato da giudizi del tipo: *Ha detto bene, Non mi pare giusto, Io direi così*. Opportunamente sollecitati dal conduttore della discussione con incoraggiamenti, approvazioni, parafrasi a specchio, i bambini hanno toccato aspetti relativi alla polisemia delle parole, alla sinonimia, alla reggenza... tali da fornire insieme al parlato da loro prodotto elementi di valutazione più articolata e precisa della loro competenza lessicale e del modo in cui essa si forma. Valutazione che consente di superare lo stereotipo "Ha una sufficiente padronanza del lessico". Proprio per come l'esperienza è stata condotta nel tempo, particolarmente interessanti risultano le osservazioni dei bambini sugli stimoli reciproci derivati dall'esperienza condivisa.

A. (alunna di terza primaria): *"Con tanti punti di vista in seguito può venire un altro spunto a un altro bambino e quindi un altro punto di vista. Insomma una scheggia di quello che ha detto l'altro ti passa nella mente e ti viene un'idea"*.

Nel caso del lavoro cooperativo tra pari, le operazioni sul significato, come, ad esempio, la creazione di campi semantici, che accompagnano la riformulazione, inducono a osservazioni più analitiche sulle varie forme di associazione tra parole.

Dalle due esperienze pilota sono stati ricavati due protocolli trasferibili nella attività didattica di classe e riproposti in altre classi venete di scuola primaria e di scuola secondaria di primo e secondo grado.

Relativamente al secondo protocollo, a partire da una prima analisi di elaborati raccolti in due classi di scuola secondaria di primo grado e in una classe di scuola secondaria di secondo grado sono stati meglio definiti alcuni criteri per l'individuazione delle stringhe da sottoporre alla valutazione degli studenti. È stato così possibile far convergere la riflessione sui fenomeni più ricorrenti nelle produzioni: uso di tratti incompatibili, uso metaforico, scelta del termine più marcato al posto del generico, termine selezionato dal contesto, vuoto lessicale segnalato da perifrasi del tipo *una specie di...*

Per il laboratorio di lettura, dato il tempo necessariamente ridotto, si è scelto di proporre un racconto di Calvino tratto da Marcovaldo *Luna e Gnac*. Nel secondo laboratorio si è scelto di far interpretare per iscritto un'immagine. Nella scuola secondaria di primo grado è stata scelta dall'insegnante, a seconda delle esigenze della classe, un'illustrazione tratta da un racconto fantastico. Nella scuola superiore è stato proposto un quadro di F. Léger, *Il tempo libero* su fondo rosso 1949, contenuto nell'opuscolo del IV premio di scrittura *Pennellate di parole* Zanichelli 2007-08.

Nell'uno e nell'altro caso l'intento è quello di descrivere e classificare i tipi di osservazioni valutative e di valutazione-intervento fatte. Le due modalità sono sperimentate separatamente da insegnanti diversi per verificarne l'efficacia e la tenuta nei diversi ordini di scuola. Vogliamo capire quali adattamenti ciascuna delle due modalità

subisca in una situazione nuova ma soprattutto quanto e come si arricchisca il quadro delle valutazioni da noi disegnato.

È ipotizzabile ritenere che quanto è in potenza nei bambini più piccoli si sviluppi col tempo se il processo viene opportunamente guidato, che il quadro risulti, quindi, via via più articolato e ricco. L'esperienza e le indagini da noi condotte nel passato ci hanno però dimostrato che il meccanismo a un certo punto si inceppa e l'abitudine alla metariflessione anziché aumentare diminuisce. Alla curiosità per il proprio dire, alla attenzione per le parole degli altri subentrano apatia e indifferenza. Per questo crediamo risulti interessante nei casi in cui tale genere di interazione si sia interrotto o non sia mai iniziato (secondo Varisco 2004 non è una pratica che risulti molto diffusa) vedere che cosa accade quando questi modelli intersoggettivi vengono riproposti a distanza, o vengono proposti per la prima volta ad alunni non coinvolti prima nei processi di osservazione, riflessione, monitoraggio e valutazione di apprendimenti e competenze.

Da una prima raccolta dati l'ipotesi incoraggiante viene confermata, ma segnala altresì l'importanza degli interventi dell'esperto per orientare le osservazioni in una direzione o nell'altra. Gli alunni di scuola primaria, nelle loro osservazioni che si riprendono e si rinforzano, muovono dall'articolazione del racconto, appaiono più legati ai fatti, alla struttura del racconto volti alla ricerca di un punto che muova l'azione.

Nella scuola secondaria di primo grado gli alunni, invitati inizialmente dall'insegnante a indicare elementi non chiari, vedono nella parola non capita nel contesto un ostacolo alla comprensione del racconto: tuttavia, le osservazioni dei singoli, pur nell'incertezza che si manifesta nell'uso di intercalari e esclamazioni, stimolano altre valutazioni e contribuiscono al progressivo chiarimento delle parole anche se la riflessione tende a chiudersi su quel particolare significato e non si apre a una interpretazione complessiva.

#### *Bibliografia essenziale*

Basile Grazia, 2001, *Le parole nella mente*, Milano: Franco Angeli.

Casadei Federica, 2003, *Lessico e semantica*, Roma: Carocci.

De Mauro Tullio, Chiari Isabella (a cura di), 2005, *Parole e numeri*, Roma: Aracne editrice.

Varisco Bianca Maria, 2004, *Portfolio*, Roma: Carocci.

### **17. LA MISURAZIONE E LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE E DELLE COMPETENZE DISCIPLINARI: GESTIRE LA VAGHEZZA DEGLI OGGETTI E L'INCERTEZZA DEGLI 'STRUMENTI'** *Elisabetta Jafrancesco, Sabrina Machetti*, Università per Stranieri di Siena

Obiettivo della comunicazione è una riflessione sugli *oggetti* e sugli *strumenti* delle pratiche di misurazione e di valutazione delle competenze linguistico-comunicative e delle competenze disciplinari, con particolare riferimento all'utilizzo di tali pratiche in ambito scolastico. In primo luogo, l'attenzione si rivolge a quanto degli oggetti possa rappresentare la fonte per potenziali criticità proprio in fase di misurazione e di valutazione, anche nel caso in cui si faccia uso di criteri e strumenti in grado di garantire la validità e l'affidabilità delle pratiche. Quasi paradossalmente, punto di partenza della comunicazione è la definizione dell'oggetto della misurazione e della valutazione linguistica, per la quale si accoglie l'idea di chi ci invita a rintracciarlo nello iato tra *lingua*, *competenza in sé*, *manifestazioni di tale competenza*. A ciò segue un'analisi di alcune delle proprietà linguistiche fondanti, prime tra tutte la vaghezza, proprietà che sono in grado di incidere in modo significativo sulla presunta precisione della misurazione e della valutazione linguistica. La comunicazione analizza poi le potenziali fonti di incertezza legate ai criteri, agli strumenti di misurazione e valutazione e a chi di questi fa uso, e mostra come e perché tali fonti si amplifichino quando ad essere misurate e valutate, oltre alle competenze linguistico-comunicative, siano le competenze disciplinari.

La comunicazione illustra nella sua seconda parte i contenuti e i risultati di un'esperienza di formazione sviluppata in contesto scolastico, il cui obiettivo primario – perseguito innanzitutto attraverso la familiarizzazione dei partecipanti con contenuti, pratiche e tecniche relative al processo di valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 e disciplinari di alunni stranieri, senza escludere il riferimento costante al contesto "classe", nella sua natura di spazio plurilingue - è stato proprio quello di elaborare proposte per la *gestione* della vaghezza degli oggetti sottoposti alle pratiche di misurazione e valutazione e dell'incertezza connaturata a tali pratiche. L'esperienza a cui si fa riferimento, portata avanti negli anni scolastici 2004/2005 e 2005/2006 nel territorio del Comune di Firenze, ha visto collaborare il Centro CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena con l'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze. Una delle idee guida del progetto è stata quella di considerare il criterio dell'*adeguatezza* dello 'strumento' imprescindibile in un processo, quello della valutazione, tradizionalmente improntato ai canoni della precisione e dell'esattezza.

Nella prima fase (anno scolastico 2004/2005), si è dunque lavorato alla proposta e alla costruzione di criteri e strumenti di valutazione *adeguati* - sia in relazione alla selezione dei contenuti disciplinari da sottoporre a verifica, sia in relazione al livello di competenza linguistico-comunicativa degli alunni - utilizzabili per la valutazione delle competenze, in italiano L2 e nelle discipline curriculari. L'ambito disciplinare a cui è stato scelto di rivolgere l'attenzione è quello della Storia, e il profilo di apprendente su cui è stato tarato ed indirizzato l'intervento è quello basilare (A1-A2). L'abilità per cui sono stati progettati e costruiti criteri e strumenti di valutazione è l'abilità di Lettura.

La seconda fase (anno scolastico 2005/2006), che ha visto la costruzione di prove di Comprensione della Lettura per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado e con la loro sperimentazione, è terminata con l'analisi dei dati relativi alla somministrazione delle prove, che ha riguardato tanto gli alunni stranieri quanto gli alunni italiani.

### Riferimenti bibliografici

- Bachman L. F. 2003, *Statistical Analysis for Language Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Barni M. 2005, *La valutazione della competenza linguistico-comunicativa in L2*, in M. Vedovelli (a cura di).
- Davies A. 1988, *Operationalizing uncertainty in language testing: an argument in favour of content validity*, "Language Testing", 5, pp. 32-48.
- Davies A. 1990, *Principles of Language Testing*, Oxford-Cambridge, Basil Blackwell.
- Jafrancesco E., a cura di, 2005, *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Atti del XIV Convegno nazionale ILSA, Roma-Atene, Edilingua.
- Lynch B. K. 2003, *Language Assessment and Programme Evaluation*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Lumley T., McNamara T. F. 1995, *Rater characteristics and rater bias: implications for training*, "Language Testing", 12, pp. 54-72.
- Machetti S. 2006, *Uscire dal vago. Analisi linguistica della vaghezza del linguaggio*, prefazione di Tullio De Mauro, Roma-Bari, Laterza.
- Machetti S. 2006, *Misurare e valutare la lingua. Precisione dello strumento versus vaghezza dell'oggetto?* "Educazione Permanente", I, pp. 59-99.
- McNamara, T.F. 1996, *Measuring Second Language Performance*, London and New York, Longman.
- McNamara, T.F. 2000, *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Vedovelli M., a cura di 2005, *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci.

## 18. STRUMENTI PER LA MISURAZIONE DELLA COMPETENZA LINGUISTICO-COMUNICATIVA IN ITALIANO L2 PER I LIVELLI INIZIALI: UNA POSSIBILE CORRISPONDENZA CON IL QUADRO COMUNE EUROPEO.

*Silvia Lucarelli, Anna Maria Scaglioso, Beatrice Strambi* - Università per Stranieri di Siena

La comunicazione si concentra sull'analisi delle indicazioni fornite dal *Manual Preliminary Pilot Version: Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Consiglio d'Europa, 2003) per mettere in parallelo e confrontare test ed esami, certificati e diplomi, appartenenti a sistemi di valutazione diversi, al *Quadro Comune Europeo di Riferimento* e rendere in questo modo più esplicite e trasparenti le corrispondenze tra le valutazioni di enti diversi e su lingue diverse ai parametri e ai descrittori presenti nel *QCER*.

Rapportare un esame al *QCER* è un'operazione complessa, perché l'esistenza di questa relazione non è un fatto semplicemente osservabile, ma è un'asserzione per la quale le istituzioni che gestiscono gli esami devono fornire prove sia teoriche sia empiriche. Prima di provare che un esame di certificazione corrisponde al *QCER* (validità esterna), occorre dimostrare la validità del costrutto, ossia dell'oggetto della valutazione, la consistenza e la stabilità dell'esame (validità interna), cioè l'affidabilità della valutazione, attraverso procedure di tipo qualitativo e quantitativo.

La comunicazione presenta, sulla base dello schema di procedure fornite dal *Manual*, una prospettiva della valutazione che riguarda l'italiano L2, ma che può essere oggetto di riflessione anche per l'italiano L1, con l'intendimento di rendere più omogenee le valutazioni di competenze linguistiche nelle diverse realtà scolastiche. Il *Manual* costituisce una guida nella riflessione e fornisce gli strumenti per esplicitare i contenuti propri della valutazione: che cosa si vuole valutare, quale modello di competenza e di lingua prendiamo a modello di riferimento, quali sono i *saperi* e i *saper fare* utili per definire il concetto di competenza nei vari livelli di lingua, quali compiti e quali prove utilizziamo perché la competenza linguistico-comunicativa riesca ad emergere in situazioni di test ed esami. Nello schema globale per l'analisi, fornito dal *Manual*, sono previste quattro procedure da seguire per arrivare al processo di validazione degli esami di certificazione: la Familiarizzazione, la Specificazione, la Standardizzazione e la Validazione empirica (Coe, 2003: 15).

La certificazione CILS ha creato i livelli A1 e A2 prima della pubblicazione del *Manual*, semplicemente seguendo le indicazioni del *QCER* che stabiliva come livelli di competenza certificabili anche i livelli dell'apprendente non autonomo. Al momento della redazione dei sillabi, si è resa necessaria una riflessione approfondita su come fosse possibile mettere in atto le indicazioni generali date dal *QCER*. A posteriori possiamo affermare che il procedimento seguito nella creazione dei livelli A1 e A2 trova piena conferma nello schema di analisi proposto dal *Manual*. Infatti l'offerta certificatoria dei livelli A1 e A2 è diversificata per moduli, in relazione alle diverse tipologie di pubblico degli apprendenti iniziali. Sulla base delle caratteristiche dei diversi pubblici sono state selezionate e specificate le abilità e sottoabilità indicate dal *QCER*, così come è suggerito dal *Manual*.

A distanza di circa sette anni dalla prima ufficializzazione dei moduli dei livelli CILS A1 e A2, ripercorriamo le tappe indicate dal *Manual* per definirne la trasparenza e confermare così, attraverso la mediazione del *QCER*, la corrispondenza con gli altri sistemi certificatori dell'italiano L2. Questo ci permette anche di riflettere sulle tematiche più generali dell'italiano L2 e della sua valutazione in modo da

- aumentare la consapevolezza di che cosa è implicato nello sviluppo di un test di competenza linguistica attraverso l'analisi approfondita del suo contenuto;
- evidenziare le condizioni di possibilità dell'utilizzo del *QCER* come riferimento per pianificare e descrivere i contenuti della valutazione;

- accrescere la trasparenza per insegnanti e valutatori, per tutti gli utenti delle certificazioni riguardo al contenuto e alla qualità del test.

Il lavoro presentato affronta solo due delle quattro fasi di analisi: la Specificazione e la Standardizzazione. La Specificazione consiste nella descrizione dell'intero esame, in relazione alle categorie presenti nel *QCER*, in particolare nel capitolo 4, *L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende*, e nel capitolo 5, *Le competenze di chi apprende e usa la lingua*. Oltre ad una funzione descrittiva, la procedura della Specificazione svolge la funzione di autoverifica, di controllo dell'esame, dal punto di vista sia della elaborazione sia della somministrazione. Nel corso della fase di Standardizzazione si esplicitano le procedure che mirano ad un'implementazione delle conoscenze dei livelli di competenza linguistica presentati nel Capitolo 3 del *QCER*. La Standardizzazione garantisce che i giudizi che si ottengono nei processi di valutazione riflettano i costrutti descritti all'interno del *QCER* e che le decisioni riguardanti i compiti e le difficoltà dei singoli item vengano prese sulle basi di esperienze di pre-testing e sulla base di giudizi esperti.

Le operazioni di analisi effettuate sulla base delle categorie indicate dal *QCER* e relative ai livelli CILS in questione permettono di acquisire quindi una maggiore consapevolezza dei processi interni e esterni implicati, evidenziandone in maniera dettagliata i domini, i temi della comunicazione, i generi testuali, i compiti e le strategie che i candidati devono saper gestire, definendone i tratti della competenza, temi con i quali tutti i soggetti investiti in un processo di costruzione, somministrazione e valutazione delle prove sono chiamati a confrontarsi.

#### Riferimenti bibliografici

AA.VV., in stampa, *Linee Guida CILS*, Guerra Editore, Perugia.

ALTE, The CEFR grid for speaking, developer by ALTE members: input, disponibile sul sito [http://www.coe.int/t/e/cultural\\_co-operation/education/languages/language\\_policy/manual/](http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/languages/language_policy/manual/) e il sito [www.alte.org](http://www.alte.org).

ALTE, The CEFR grid for speaking, developer by ALTE members: report, disponibile sul sito [http://www.coe.int/t/e/cultural\\_co-operation/education/languages/language\\_policy/manual/](http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/languages/language_policy/manual/) e il sito [www.alte.org](http://www.alte.org).

BARKI P., GORELLI S., MACHETTI S., SERGIACOMO M.P., STRAMBI B., 2003, con prefazione di M. Vedovelli, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra.

COE, 2003, *Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF), Manual Preliminary Pilot Version*, Modern Languages Division, Strasburg, Settembre 2003, disponibile sul sito internet [http://www.coe.int/t/e/cultural\\_co-operation/education/languages/language\\_policy/manual/](http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/languages/language_policy/manual/).

COE, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano (trad. it. di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Coe, 2001, *Common european framework of reference: learning, teaching, assessment*, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press).

SCAGLIOSO A.M., 2007, *La Specificazione del Test di Produzione Orale CILS secondo le indicazioni del Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF), Manual Preliminary Pilot Version: Livello CILS TRE-CI*, Guerra Editore, Perugia.

VEDOVELLI M., a cura di, 2005, *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci.

## 19. LA MISURAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE NELLA PROSPETTIVA DELL'INTEGRAZIONE EUROPEA

**Giuseppe Mangano** - Antenna DGT per il multilinguismo, Commissione europea - Rappresentanza in Italia

Nell'intervento intendiamo presentare il lavoro svolto dalla Commissione europea in materia di misurazione delle competenze linguistiche, ponendo anche l'accento sulla rilevanza di tale misurazione ai fini del processo di integrazione europea.

La Commissione europea attribuisce una sempre maggiore importanza alla promozione del *multilinguismo*, allo scopo di contribuire alla competitività dell'economia europea, di promuovere la cittadinanza attiva e più in generale di favorire la comunicazione interculturale.

Il Consiglio europeo di Lisbona del 2000, nel definire gli obiettivi strategici dell'Unione europea per i primi dieci anni del XXI secolo, aveva sottolineato la necessità di accrescere la mobilità geografica e migliorare le competenze linguistiche dei cittadini europei. A Barcellona, nel 2002, il Consiglio europeo ha invitato a prendere misure concrete "per migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia" ed ha auspicato l'elaborazione di "un *indicatore di competenza linguistica*". È infatti chiaro che per conoscere quali sono, da un canto, le esigenze di apprendimento e, dall'altro, i migliori metodi didattici è essenziale creare uno strumento di valutazione delle competenze linguistiche che sia sufficientemente completo e che fornisca risultati comparabili.

Nella comunicazione dell'1.8.2005, intitolata "L'indicatore europeo di competenza linguistica", la Commissione europea ha ribadito che la capacità di capire e comunicare in lingue diverse dalla propria è una competenza fondamentale di cui hanno bisogno tutti i cittadini europei. Lo sviluppo delle competenze in lingua straniera è importante per creare un mercato del lavoro veramente europeo, consentendo ai cittadini di beneficiare pienamente della libertà di lavorare o studiare in un altro Stato membro. Inoltre, una forza lavoro con competenze pratiche di tipo linguistico e interculturale consente alle imprese europee di competere con successo sul mercato mondiale. A ciò si



aggiunge la considerazione che apprendere altre lingue stimola ad aprirsi verso altre culture, migliora le capacità cognitive e rafforza la conoscenza della lingua madre.

È per questo che l'apprendimento di una sola lingua franca non è sufficiente. L'obiettivo della Commissione è una società europea veramente multilingue: una società il cui tasso di multilinguismo individuale aumenti costantemente, fino a che ogni cittadino avrà competenze pratiche in almeno due lingue oltre alla propria.

La sola fonte d'informazione attualmente disponibile sulla capacità degli europei di usare le lingue straniere è rappresentata dai sondaggi dell'Eurobarometro, nel cui ambito è stato chiesto ai cittadini di valutare le proprie competenze e i cui risultati hanno dunque un'affidabilità limitata.

I progressi verso il raggiungimento dell'obiettivo "lingua materna + due lingue straniere" possono essere misurati soltanto mediante dati affidabili sui risultati dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere. L'analisi dei dati dovrebbe consentire un confronto più produttivo delle politiche linguistiche e dei metodi d'insegnamento delle lingue da uno Stato membro all'altro, allo scopo di individuare e mettere in comune le buone prassi. L'obiettivo finale è fornire agli Stati membri dati solidi su cui basare ogni eventuale modifica del loro approccio in materia di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere. Per disporre di dati affidabili occorre svolgere test obiettivi di competenza linguistica

Sulla base della suddetta comunicazione della Commissione, il Consiglio dell'Unione europea ha presentato, nel maggio 2006, le sue conclusioni su una serie di aspetti fondamentali relativi all'indicatore europeo delle competenze linguistiche e ha rilevato la necessità di effettuare un'indagine il più presto possibile. Il Consiglio ha altresì invitato la Commissione a istituire un apposito comitato consultivo composto di esperti nazionali con l'incarico di consigliare la Commissione in merito alla preparazione e alla realizzazione dell'indagine.

La Commissione europea ha reagito a tale invito con la comunicazione del 13.4.2007 intitolata "Quadro per l'indagine europea sulle competenze linguistiche".

Stando a tale comunicazione, la Commissione prevede di potere realizzare l'indagine, in collaborazione con il comitato consultivo e gli Stati membri, nel primo semestre del 2009 (data da confermare).

I tratti salienti della prevista indagine sono i seguenti:

- nella prima tornata di raccolta dei dati, verranno elaborate prove su tre competenze linguistiche: comprensione scritta; comprensione orale; espressione scritta. La Commissione prenderà l'iniziativa di elaborare strumenti in grado di valutare la quarta competenza, cioè l'espressione orale, in tempo utile per integrarla nelle indagini successive;
- l'indagine europea eseguita in ogni Stato membro dovrebbe testare le competenze in due delle cinque lingue ufficiali dell'Unione europea più insegnate, vale a dire l'inglese, il francese, il tedesco, lo spagnolo e l'italiano;
- l'indagine dovrebbe basarsi su uno strumento atto a misurare una progressione continua delle competenze espressa da livelli di competenza che vanno da A1 a B2 in base alle tabelle del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue;
- al fine di raccogliere informazioni contestuali che consentano di analizzare i fattori che potrebbero influenzare le competenze linguistiche degli studenti, verrà elaborato un questionario destinato agli studenti, agli insegnanti, ai direttori di istituti scolastici e alle amministrazioni pubbliche;
- l'indagine dovrebbe raccogliere dati presso un campione rappresentativo di tutti gli studenti iscritti che hanno terminato un'istruzione o una formazione di livello ISCED 2. Qualora una seconda lingua straniera non fosse insegnata prima della fine del livello ISCED 2, i dati potranno essere raccolti presso un campione di studenti di livello ISCED 3.

## **20. LA VALUTAZIONE DELLA PRODUZIONE SCRITTA UNIVERSITARIA COME DIDATTICA DELLA LINGUA E DEL PENSIERO. IL CASO DELLE RELAZIONI DI TIROCINIO**

**Anna Salerni - Patrizia Sposetti** - Università di Roma "La Sapienza, Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, Facoltà di Filosofia

CNR-Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione

### *Il quadro di riferimento*

Il tema della misurazione e della valutazione delle competenze linguistiche degli studenti riguarda tutti i livelli di istruzione e formazione, incluso quello dell'alta formazione.

La necessità di lavorare sulla misurazione e sulla valutazione delle competenze linguistiche a livello universitario, tuttavia, si scontra spesso con il pregiudizio secondo il quale gli studenti, una volta arrivati all'università, sono in grado di padroneggiarle senza troppe difficoltà. Dunque, si considerano le abilità linguistiche in generale acquisite in modo più o meno definitivo durante il percorso scolastico e certificate dall'esame di Stato.

In tempi relativamente recenti, tale preconcetto è stato progressivamente messo in crisi da una serie di studi e rilevazioni che hanno evidenziato aspetti molto problematici legati alle effettive competenze degli studenti (anche) universitari, portando a una più generale attenzione questa tematica.

La presente proposta di comunicazione si colloca all'interno di tale quadro di riferimento e pone particolare attenzione al tema della misurazione e valutazione delle abilità di scrittura degli studenti universitari.

Naturalmente, una riflessione sulla scrittura universitaria non può riguardare soltanto la presentazione dei punti di forza e di debolezza delle produzioni di studenti universitari, né si esaurisce nel racconto/narrazione della preparazione e della realizzazione di attività di natura didattica. Nel Regolamento riguardante l'autonomia didattica degli Atenei

(DM 509/1999), per l'appunto, si esplicita che, al di là della libertà di organizzazione dei singoli atenei, facoltà e corsi di laurea, ogni corso di laurea, accanto alle competenze professionali specifiche, deve «assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali» (art. 3, punto 4). La natura di queste competenze viene in qualche modo specificata allorché si indicano le tipologie di attività che devono essere necessariamente fornite per raggiungere gli obiettivi formativi. Tra queste troviamo infatti «attività [...] volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro [...]» (art. 10, punto f).

Tra le competenze trasversali sulle quali l'università della riforma è chiamata a lavorare vi è, dunque, anche la capacità di scrittura, che a tutti gli effetti si configura come abilità sociale per eccellenza.

D'altro canto, agli studenti universitari, oggi, è richiesta la produzione di diverse forme di scrittura, funzionali al riconoscimento di competenze e all'attribuzione di Crediti Formativi. Una di queste, oggetto della nostra riflessione e ricerca, è la relazione di tirocinio, che gli studenti dei corsi di laurea pedagogici della "Sapienza" debbono produrre per ottenere il riconoscimento dei CFU e che è stata oggetto di una ricerca/studio biennale.

#### *Articolazione dell'intervento*

A partire da una breve descrizione del sistema di tirocinio nei citati corsi di laurea, il tema sarà affrontato esaminando in modo generale le competenze di scrittura degli studenti universitari, attraverso la proposta di un modello teorico, per poi passare all'area della misurazione e valutazione di tali competenze, nel caso specifico delle relazioni di tirocinio, proponendo un esempio di "buona pratica".

La relazione di tirocinio costituisce a nostro avviso un caso esemplare poiché è un tipo di testo che coniuga le competenze strumentali (saper scrivere) a quelle di riflessione sull'esperienza (metacognizione). Per misurare e valutare in modo oggettivo tale produzione è dunque necessario mettere a punto e validare un modello di analisi, ossia strumenti affidabili, che consentano di dar conto di ambedue le dimensioni tra loro connesse e non separabili. A sottolineare come la valutazione delle competenze linguistiche non possa limitarsi a una dimensione puramente strumentale o contenutistica.

L'analisi delle relazioni di tirocinio ha l'obiettivo di mettere a fuoco la capacità degli studenti di documentare con chiarezza e completezza la loro esperienza a partire da indicazioni di riferimento relative ai contenuti da presentare (*Linee guida*).

Gli strumenti messi a punto per raggiungere gli obiettivi indicati sono una "Griglia per l'analisi strutturale" e una "Griglia per l'analisi dei contenuti", che permettono di misurare le seguenti variabili:

- *competenze linguistiche* (controllo degli strumenti di scrittura, del livello morfosintattico, lessicale e semantico del discorso);
- *competenze testuali* (organizzazione di un testo a seconda della tipologia testuale, strutturazione e organizzazione delle idee);
- *competenze cognitive* (elaborazione, selezione e combinazione delle informazioni);
- *competenze pragmatiche* (messaggio congruente alla situazione comunicativa);
- *competenze metacognitive* (decentramento dal testo per sottoporlo a revisione e a valutazione della sua accettabilità e coerenza).

La parte conclusiva dell'intervento riguarderà, da una parte, la presentazione delle informazioni raccolte attraverso l'uso degli strumenti, messi a punto e validati nel corso della ricerca/studio, offrendo dati sulle competenze di scrittura degli studenti universitari; dall'altra, saranno presentate le modalità d'uso degli strumenti stessi, che ne permettono una replicabilità e trasferibilità in contesti analoghi.

## **21. LA PROVA STRUTTURATA "LINGUA E LINGUAGGI": LE ABILITÀ LINGUISTICHE DEGLI STUDENTI IN VISTA DEL PASSAGGIO ALL'UNIVERSITÀ**

**Chiara Tamanini** - Iprase del Trentino

### *Il progetto "Lingua e linguaggi"*

Il progetto "Lingua e linguaggi" nasce dalle ricerche e dal monitoraggio sull'esame di stato realizzati dall'Iprase dal 1999. Esse mostrano come il percorso di studi secondari non affronti adeguatamente il problema degli insuccessi scolastici e dei debiti conseguiti dagli allievi e promuova, all'esame finale, un'alta percentuale di studenti con lacune non risanate. L'università si confronta, a sua volta, con una scolarizzazione che si può definire di massa, con fenomeni di abbandono e dispersione, con il problema della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Alcune indagini mostrano, inoltre, che i percorsi di orientamento agli studi post-secondari, confinati spesso all'ultimo anno del ciclo secondario, hanno un carattere informativo piuttosto che formativo. Da queste considerazioni si ricava che è quanto mai opportuno e urgente rafforzare il rapporto scuola-università per individuare quali siano le competenze e il livello di apprendimento essenziali che permettano ad un numero sempre maggiore di giovani di affrontare con successo studi e percorsi post-secondari. Docenti dell'università, dirigenti e insegnanti della scuola superiore che hanno partecipato ad alcuni tavoli di lavoro organizzati dall'Iprase, hanno convenuto che il primo ambito problematico da affrontare è quello di una sempre più diffusa *difficoltà linguistica* degli studenti. I referenti della scuola e dell'università hanno evidenziato, più specificamente, le seguenti capacità trasversali a vari ambiti disciplinari da considerare con particolare attenzione:

leggere e capire testi di vario tipo, sia continui sia non continui;

integrare informazioni da più fonti e metterle in relazione con la propria enciclopedia;  
usare strumenti che permettono di accedere alle fonti del sapere;  
leggere, capire, riscrivere un testo con correttezza e buon dominio sintattico.

Sulla base di queste indicazioni, un gruppo di ricerca di docenti della scuola superiore, dell'università e di esperti Giscel, con il coordinamento di personale dell'Iprase, ha lavorato, a partire dall'anno scolastico 2004/5, alla costruzione di una prova strutturata finalizzata a sondare le capacità individuate.

#### *Caratteristiche essenziali della prova "Lingua e linguaggi"*

Pensare di verificare le competenze linguistiche di uno studente riferendosi all'amplessima abilità del leggere e comprendere testi è un obiettivo molto complesso, dato che implica molteplici processi e operazioni che variano in rapporto alle situazioni, agli oggetti e agli scopi. Pertanto il primo proposito del gruppo che ha elaborato la prova è stato quello di mettere confini ben precisi e di individuare una serie di abilità di base, scegliendo anche alcuni fondamentali tipi di testo su cui verificarle. In sintesi la prova si propone di testare alcuni aspetti essenziali della competenza linguistico-comunicativa sul versante della ricezione e, parzialmente, della produzione, con l'obiettivo di verificare le capacità di lettura di testi verbali di tipo diverso (testo scientifico, giornalistico, filosofico, economico, letterario) e di testi non verbali come, ad esempio, testi iconici, tabelle, grafici, schemi, indici. La prova cerca pertanto di sondare abilità logico-linguistiche di carattere trasversale e riferite ad ambiti disciplinari diversi.

La prova strutturata è composta di 61 item, in maggioranza chiusi, con quattro o più alternative, e di una prova aperta che impegna lo studente nella parafrasi di una poesia. Essa indaga nel complesso la capacità di comprendere testi di vari tipi, sondando, in particolare, i seguenti aspetti connessi a tale competenza :

Comprensione generale di un testo: tale processo comporta innanzitutto la capacità di cogliere il cosiddetto 'tema di base', vale a dire il messaggio o contenuto che il testo veicola sul piano comunicativo e richiede, quindi, di riconoscere lo scopo del testo, la situazione, l'intenzionalità dell'autore, l'organizzazione complessiva o architettura, le movenze, il tipo (nella accezione più ampia e comprensiva).

Compiere inferenze: è la capacità di compiere operazioni logiche di deduzione e di integrazione a partire dalle informazioni esplicite e implicite presenti nel testo.

Individuare e ricercare informazioni: è la capacità di riconoscere in un testo informazioni esplicite e di selezionarle in base ad uno scopo o ad una puntuale e precisa richiesta. E', insieme, la capacità di orientarsi in apparati o in testi funzionali (indici di un libro o voci di un dizionario, o altro) e di decodificare legende, segni, simboli, in testi verbali e non verbali, e di utilizzarli.

Competenza semantico/lessicale: è intesa come la capacità di riconoscere la configurazione morfologica delle parole e le relative proprietà semantiche, a partire dai fenomeni di derivazione, alterazione, composizione, e come la capacità di riconoscere e ricostruire il significato di un lessema tenendo conto del contesto in cui è inserito.

Operare analisi e sintesi in testi verbali e non verbali: è la capacità di scomporre dati o informazioni presenti in un testo verbale o non verbale, di connettere tali dati o informazioni, di collegarli e raccogliarli in unità di significato in relazione a scopi dati o a consegne esplicite e puntuali.

Parafrasare: tale abilità è rilevata tramite una prova aperta che ha un carattere particolare in quanto richiede di cimentarsi in una delle prestazioni più complesse delle abilità linguistiche. Infatti la parafrasi suppone il capire profondo di un testo poetico, di un testo cioè nel quale le tensioni linguistiche arrivano al loro punto più alto. Da un punto di vista docimologico il problema posto dalla riscrittura parafrastica, è quello di arrivare a quantificare i risultati di una prestazione che si presta difficilmente a essere misurata. Si è pertanto predisposto uno strumento di misurazione (griglia) in grado di raccogliere e quantificare i vari segnali che fanno emergere la comprensione profonda della poesia.

La prova "Lingua e linguaggi" è stata somministrata nei primi mesi del 2007 a circa 700 alunni del quarto anno del ciclo secondario superiore e a 350 studenti del primo anno dell'università; essa è accompagnata da un questionario che rileva, oltre a variabili di sfondo, le dichiarazioni degli allievi in merito alle competenze di lettura e produzione scritta che essi ritengono di avere acquisito nel loro percorso scolastico.

#### *Risultati principali*

I risultati della prova confermano la percezione dei docenti dell'università e mostrano che gli allievi hanno considerevoli difficoltà linguistiche. Rispetto ad un punteggio massimo ottenibile di 65,6 punti, gli studenti delle superiori, ottengono in media 36,2 punti. Si manifesta inoltre una differenza vistosa tra le competenze linguistiche degli alunni frequentanti indirizzi scolastici differenti: a fronte dei 39,9 punti ottenuto dagli studenti dei Licei, gli studenti degli Istituti Tecnici arrivano a 33,8 punti, mentre gli alunni degli Istituti Professionali ottengono un punteggio medio di 30,3. Gli allievi dei Licei si rivelano più abili in tutte le microcompetenze prese in considerazione, mentre gli studenti dei Tecnici si rivelano migliori dei coetanei degli Istituti Professionali nella capacità di compiere inferenze e di operare analisi e sintesi in testi verbali e non verbali. Si può peraltro notare che anche all'interno dei diversi tipi di indirizzo si manifesta una notevole eterogeneità di preparazione e ciò fa pensare che non esista, da parte degli insegnanti, un riferimento condiviso ad un nucleo di conoscenze e competenze linguistiche ritenute fondamentali.

Gli studenti dell'università ottengono un punteggio medio leggermente un po' più alto (38,3 punti) e si mostrano più abili, rispetto ai colleghi delle superiori, nella capacità di comprendere il significato generale di un testo, nell'abilità di individuare e ricercare informazioni e, soprattutto, nell'operare con competenza semantico-lessicale. Le -

moderatamente - migliori *performance* dei giovani universitari si possono spiegare con il fatto che alla fine del ciclo secondario di secondo grado non tutti gli alunni optano per l'università e che gli alunni delle superiori che hanno compilato il test devono ancora frequentare l'ultimo anno del ciclo secondario.

In generale, all'interno di una già segnalata generale carenza linguistica, le difficoltà maggiori degli studenti della scuola e dell'università si manifestano nelle capacità di:

individuare lo scopo linguistico del testo o la situazione in cui è stato prodotto e nel riconoscere i connettivi testuali;

individuare e selezionare le informazioni in base ad una domanda o ad uno scopo preciso e nell'orientarsi nell'apparato di un lemma, riconoscendo sigle, simboli, abbreviazioni;

individuare e connettere dati e/o informazioni presenti in testi verbali e non verbali.

La prova aperta (parafrasi di una poesia) merita una riflessione specifica perché gli studenti della scuola e dell'università ottengono un punteggio ugualmente basso (rispettivamente 3,6 e 3,8 in confronto ad un punteggio massimo ottenibile di 8,8), mostrando una notevole difficoltà nel decodificare un testo dato e nel riformularlo e nel compiere, in tal modo, un'operazione semiotica (C. Segre).

Le risposte del questionario mostrano che la didattica dell'italiano è ancora piuttosto tradizionale: gli studenti prendono appunti ma lavorano per lo più individualmente e non utilizzano molto le tecnologie dell'informazione; inoltre praticano in buona percentuale forme di scrittura tradizionali come il tema generale o il tema di storia mentre, fino al penultimo anno del ciclo secondario, solo un terzo ha elaborato saggi brevi e, in percentuali ancora inferiori, si è esercitato nella scrittura di articoli di giornali, ricerche scritte, relazioni di approfondimento. Le loro risposte confermano inoltre che la lettura è un'attività ritenuta molto importante ma che non viene poi praticata in misura coerente.

Gli esiti della prova "Lingua e linguaggi" confermano dunque i risultati delle indagini nazionali (INVALSI) e internazionali (OCSE-PISA) e segnalano problematicità nelle competenze linguistiche dei giovani anche in un'area territoriale come il Trentino che si distingue spesso per il buon livello del sistema scolastico. La prova è peraltro intesa principalmente come strumento di monitoraggio, indagine e ricerca/azione. Gli esiti saranno pertanto utilizzati al fine di promuovere:

un'individuazione, condivisa da docenti della scuola e dell'università, delle capacità linguistiche richieste per gli studi post-secondari,

una riflessione critica sull'insegnamento/apprendimento delle competenze comunicative nel ciclo secondario,

un ragionamento sugli strumenti di misurazione utilizzati e, più in generale, sulle possibilità e modalità di misurare e valutare le competenze linguistiche.

L'ambito di confronto e discussione è, come accennato, regionale e nazionale, ma anche internazionale. La Relazione della Commissione Europea di Lisbona (2000) ha indicato infatti nella competenza di lettura uno dei sedici obiettivi strategici per la qualità dell'istruzione, dandone la seguente definizione: "*La capacità di leggere e di comprendere i testi è una condizione di base per lo sviluppo delle conoscenze, per lo sviluppo personale e per l'integrazione sociale degli individui*". Inoltre la competenza nella madrelingua è la prima delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate nel 2006 dal Parlamento Europeo.

#### *Riferimenti bibliografici essenziali*

Marina Cecchini (a cura di), *Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2004

Cristina Lavinio, *L'universitario che parla e che scrive*, "Italiano & oltre", a. XVI, 5 (2001), pp. 278-283

L. Guasti, *Valutazione degli apprendimenti e didattica. Tre modelli a confronto*, Franco Angeli 2000

Vito Maistrello (a cura di), *I 'test di scrittura' e i corsi di italiano scritto*, Università degli Studi di Trento, Trento 2006

Bianca Maria Varisco, *Portaolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004

D'ora in poi indicato come "Manual".

D'ora in poi indicato come "QCEP".

Per l'Iprase i referenti sono Chiara Tamanini (coordinamento del progetto) e Gino Cretti. I consulenti Giscel sono Valter Deon e Vito Maistrello.

L'individuazione delle microcompetenze da indagare è avvenuta tramite un confronto tra docenti della scuola secondaria superiore e dell'università e di esperti che lavorano nei due ordini di istruzione. La definizione delle abilità linguistiche è stata realizzata con il contributo degli esperti Giscel e, in particolare, di Valter Deon.

*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (18 dicembre 2006)*. La prima competenza chiave "Comunicazione nella madrelingua" è così descritta:

"La competenza comunicativa...comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi... Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto."