

Si ringraziano, per la preziosa collaborazione
Rolf Scharer e Johanna Pantier, del Consiglio d'Europa

Un ricordo affettuoso al compianto Christoph Flugel, della Divisione dell'Educazione di Bellinzona

Quaderni pubblicati a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte del MIUR

Direttore Editoriale: Luigi Catalano

Coordinatori Editoriali:
Antonio d'Itollo, Michele Tortorici

Coordinamento Scientifico:
Rosalia Ferrero, Stefania Ressico, Teresa Boella

Editing:
Servizio ComunicazioneUSR per il Piemonte

Il presente quaderno potrà essere riprodotto per l'utilizzo da parte delle scuole per le attività di formazione del personale direttivo e docente. Esso non potrà essere riprodotto per essere utilizzato parzialmente o totalmente per altre pubblicazioni o per usi diversi da quelli sopraindicati.

Edizione fuori commercio

PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE

UN'ESPERIENZA PIEMONTESE

INDICE

PREMESSA <i>Luigi Catalano</i>	pag. 7
CAP. 1 IL PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE ED IL PROGETTO REGIONALE DIFFUSIONE LINGUE COMUNITARIE <i>Teresa Boella Ruggiero</i>	pag. 11
CAP. 2 LE ORIGINI. QUADRO COMUNE EUROPEO E PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE <i>Stefania Ressico Valdano</i>	pag. 19
CAP. 3 L'ESPERIENZA PIEMONTESE DEL PEL. MODELLO PER BAMBINI <i>Rosalia Ferrero Camera</i>	pag. 31
CAP. 4 IL MONITORAGGIO E LE PROSPETTIVE <i>Rosalia Ferrero Camera</i>	pag. 49
CAP. 5 LA FORMAZIONE DEI DOCENTI <i>Stefania Ressico Valdano</i>	pag. 83
CAP. 6 LA CONTINUITÀ <i>Teresa Boella Ruggiero</i>	pag. 91
CAP. 7 APPLICAZIONI IN CLASSE:	
• 7.1 PEL e lingua veicolare <i>Immacolata Calabrese, Silvana Rampone</i>	pag. 101
• 7.2 PEL e autovalutazione <i>Maria Geninatti</i>	pag. 119
• 7.3 PEL e esperienze di bilinguismo <i>Anna Rostagno, Anna Giaccone</i>	pag. 130

- 7.4 PEL e continuità pag. 132
Marisa Quirico
- 7.5 PEL e intercomprensione pag. 134
Maria Teresa Gaeta
- 7.6 PEL e il ruolo del docente pag. 139
Giuseppina Cagliari
- 7.7 PEL e metacognizione pag. 143
Laura Maffei
- 7.8. PEL visto dai bambini pag. 148
Adriana Bosio

CAP. 8 pag. 149
 RAPPORTO SULLA DIFFUSIONE DEL MODELLO
Stefania Ressico Valdano

ALLEGATI:

- Elenco Sperimentatori e Poli di riferimento pag. 153
- Il modello pag. 157
- Schede di autovalutazione - Esempi pag. 159
- Gli eventi pag. 165

BIBLIOGRAFIA pag. 171

A l'initiative du gouvernement suisse, un Symposium Intergouvernemental s'est tenu à Rüslikon, Suisse, en novembre 1991 en vue d'étudier la faisabilité d'un Cadre européen commun pour l'apprentissage, l'enseignement des langues et l'évaluation. Un tel document serait destiné à encourager tous les types de professionnels (enseignants, formateurs d'enseignants, organisateurs de cursus, auteurs de matériel pédagogique, examinateurs, concepteurs de programmes, etc.) à réfléchir sur leurs objectifs et leurs méthodes et à faire un bilan de leurs expériences pratiques dans des termes transparents au delà des frontières pour l'information de clients et collègues. Une deuxième proposition de Cadre - *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun* - a été rédigée; des paramètres et des catégories nécessaires pour la description des compétences en langues y sont proposés et mis en rapport avec une série de niveaux ascendants, et quelques options méthodologiques y sont décrites.

Dans le rapport du Symposium intitulé: *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification*, les participants ont recommandé que, une fois le Cadre élaboré, un document devrait être créé qui permettrait aux individus qui le désirent de documenter les expériences d'apprentissage des langues: et qui mettrait en évidence les acquis, de façon positive et d'une manière transparente au delà des frontières.

Ce document - un Portfolio européen des langues - encourage le plurilinguisme et la compréhension interculturelle parmi les européens en aidant les jeunes et les adultes à construire des connaissances, des compétences et des attitudes dont ils ont besoin pour assumer pleinement leurs responsabilités de citoyens dans la nouvelle Europe. Le Portfolio renforce et soutient la motivation à tous les stades d'un apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie et renforce l'aptitude des apprenants à planifier, gérer et évaluer leur propre apprentissage. Il améliore la cohérence dans et entre les systèmes éducatifs nationaux en facilitant la reconnaissance des résultats en langues vivantes. Le Portfolio comprend donc une fonction de présentation des compétences en langues de façon transparente sur le plan transnational et ayant une valeur dans toute l'Europe, de manière à faciliter la mobilité professionnelle et éducative.

Un Portfolio des langues est un document, ou un recueil structuré de documents, dans lequel chaque apprenant (le "titulaire") peut réunir au fil des ans et présenter de manière systématique les qualifications, les résultats et les expériences qu'il a acquis dans l'apprentissage des langues ainsi que des échantillons de travaux personnels. Cette publication présente le modèle de portfolio destiné aux enfants de l'école primaire qui a été expérimenté au Piémont à partir de l'année 1999 et a été validé par le Conseil de l'Europe au mois de mars 2002.

THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

Over the last few years, language portfolios have been developed and successfully trialled in a number of European countries.

There are portfolios for all ages: young children to adults.

Documents that bear the name "European Language Portfolio" comply with criteria laid down by the Council of Europe. The Ministers of Education of all the member states of the Council of Europe have recently recommended that their governments, in harmony with their education policies, should support the introduction and use of the European Language Portfolio in their countries. The Ministers also recommended that the European Portfolio should be recognised as a valid record of language competence from whatever country or sector the owner of the Portfolio comes.

The European Language portfolio is designed:

- to encourage everybody to learn more languages, even to a modest level and to continue learning all one's life;
- to improve learning and the ability to assess one's own competence;
- to facilitate mobility within Europe by documenting language skills in a clear and internationally comparable way;
- to contribute to mutual understanding within Europe through the ability to communicate in a number of languages and through experience of other cultures.

Schools and individual teachers can use the European Language Portfolio to describe their courses and certificates more clearly by relating them to the six levels of the Council of Europe.

When learners change teacher or school, the European Language Portfolio can help the new teacher to find out more about their previous formal and informal learning as well as their needs and motivations.

Employers can use the European language Portfolio to help them get a better idea of the practical language skills that existing or potential employers have: skills that can then be put to better use. They can also use the European Language Portfolio to help them define the language skills they require for a particular job.

This publication is aimed at presenting the Piedmontese experience of a Language Portfolio for children.

This Portfolio was validated by the Council of Europe in March 2002.

CAPITOLO 1
IL PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE ED
IL PROGETTO REGIONALE DIFFUSIONE
DELLE LINGUE COMUNITARIE

CAPITOLO 1

IL PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE ED IL PROGETTO REGIONALE DIFFUSIONE DELLE LINGUE COMUNITARIE

di Teresa Boella Ruggiero

Come nasce e vive un progetto

1. Il new assessment

Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) è una raccolta strutturata di documenti che accompagna chi inizia lo studio di una o più lingue e descrive il percorso di apprendimento scolastico ed extrascolastico effettuato durante tutto l'arco della vita. Serve per registrare e documentare i livelli di apprendimento, per riflettere sui risultati raggiunti, per declinare ulteriori obiettivi da raggiungere, programmando il cammino da compiere.

L'idea di osservare e valutare le *performance* dello studente si è aperta oggi a nuovi strumenti (*new assessment*) che impegnano anche l'allievo in un'operazione di autovalutazione.

Le nuove forme di valutazione, alternative alle prove tradizionali, fanno riferimento a verifiche dello studente su compiti significativi, rilevanti per la vita extrascolastica; sono basate su un modo diverso di considerare l'apprendimento e la competenza, che presuppone la conoscenza in stretta funzione del contesto d'apprendimento e d'uso. Hanno alcune caratteristiche peculiari:

- verificano le acquisizioni osservando il "saper fare";
- danno rilievo alla natura reale dei compiti e dei contenuti delle prove;
- richiedono allo studente di fare, dimostrare, costruire o sviluppare realmente un prodotto, trovare una soluzione secondo condizioni definite.

2. Il portfolio

Il portfolio è noto come *alternative, authentic o performance assessment* più innovativo e significativo. Fece la sua prima comparsa nella scuola americana degli anni 80, come alternativa ai test carta e penna. Inizialmente il suo obiettivo fu proprio quello di misurare le abilità intellettuali focalizzandosi sui processi cognitivi e di informare gli insegnanti sui successi e sugli insuccessi degli studenti. Si è poi diffuso come strumento per mettere in evidenza il migliore lavoro degli studenti, sia a

livello di scuola, sia a livello di classe.

Nato in origine nel mondo dell'arte e della fotografia è stato usato inizialmente da pittori, grafici, fotografi, come collezione trasportabile del campionario di lavoro da mostrare ai possibili clienti.

Usato nella scuola, definisce la produzione dello studente nel tempo ed il suo progresso in tutta la sua estensione.

Si possono individuare due finalità importanti del portfolio:

- quella di modellare la responsabilità individuale e personale di chi apprende nel discutere e riflettere sul proprio lavoro;
- quella di descrivere la crescita dello studente al fine di assisterlo per farlo diventare un valutatore informato e responsabile della propria storia di discente.

3. Il portfolio europeo delle lingue

Negli anni 90 i primi PEL sono stati sperimentati in Svizzera, Germania, Francia per verificarne l'applicabilità. Dal '98 ad oggi molti modelli sono stati elaborati in tutta Europa. In Italia il modello umbro per ragazzi dai 9 ai 15 anni, il modello piemontese per bambini dagli 8 agli 11 anni, il modello lombardo per ragazzi dagli 11 ai 15 anni hanno avuto, nel corso del 2002, l'approvazione ufficiale e la conseguente validazione del Consiglio d'Europa, in quanto conformi ai principi ed alle linee guida del Consiglio, che aveva promosso l'elaborazione e il collaudo dei diversi modelli durante il 2001, anno europeo delle lingue.

I principi e le linee guida pubblicate dal Comitato per l'Educazione del Consiglio d'Europa indicano due obiettivi prioritari del PEL:

- motivare gli studenti rendendo visibile il loro impegno per estendere e diversificare le loro competenze linguistiche;
- offrire un quadro chiaro delle competenze linguistiche e culturali acquisite, da consultare, per esempio, quando passano ad un livello superiore di apprendimento o cercano un impiego nel loro paese o all'estero.

Sono inoltre evidenziate due funzioni essenziali del PEL:

- **la funzione pedagogica** - accrescere la motivazione ad apprendere più lingue, migliorare la capacità di comunicare nelle diverse lingue, aprirsi a nuove esperienze interculturali; aiutare i discenti a riflettere sul proprio stile di apprendimento analizzando i risultati raggiunti, a pianificare il proprio apprendimento, ad apprendere in modo autonomo; incoraggiare i discenti ad accrescere la loro esperienza plurilingue ed interculturale attraverso contatti e viaggi di studio, attraverso la lettura, con l'aiuto delle tecnologie, attraverso la realizzazione di progetti;

- **la funzione di documentazione e di presentazione** - il PEL intende documentare la capacità linguistica plurilingue e le esperienze compiute in modo completo, concreto, affidabile. I materiali che il PEL contiene aiutano i discenti a fare il punto sui livelli di competenza raggiunti in una o più lingue per poter informare in modo dettagliato e confrontabile a livello internazionale.

Per essere affidabile ogni informazione deve essere documentata in modo trasparente, deve cioè essere chiara e verificabile, deve appoggiarsi ad un sistema di riferimento come i livelli del Quadro Comune Europeo (vedi capitolo 2).

Il PEL è stato una delle prime applicazioni del Quadro, che contiene i descrittori di competenza nelle diverse abilità linguistiche (comprensione, produzione, interazione, orali e scritte) ed indica dei livelli di competenza (A1 - Introduttivo o di scoperta; A2 - Intermedio o di sopravvivenza; B1 - Livello soglia; B2 - Avanzato o indipendente; C1 - Autonomo; C2 - Di padronanza) riconosciuti in tutti i paesi europei. Non copre tuttavia lo stesso ambito né le stesse funzioni. Il PEL ha una funzione ben definita ed è anzitutto destinato ad essere utilizzato dallo stesso discente.

4. I modelli fondamentali

In origine il Consiglio d'Europa aveva previsto tre modelli di portfolio, secondo le tappe fondamentali dello sviluppo individuale e sociale: l'infanzia (fino ai 12 anni), l'adolescenza (tra i 12 e i 20 anni), l'età adulta. I tre modelli hanno trovato poi, nei diversi contesti nazionali, strutture applicative maggiormente diversificate. L'apprendimento delle lingue, infatti, è diverso nelle varie fasce d'età, sia per quanto riguarda gli obiettivi, sia per la motivazione, il metodo, il contesto, le relazioni, il valore.

Per quanto riguarda i bambini l'obiettivo primario può essere lo sviluppo di una coscienza plurilingue ed interculturale, i metodi e le attività devono adattarsi allo sviluppo cognitivo ed emotivo, il resoconto dei risultati ha importanza nell'ambito familiare e scolastico.

Per quanto concerne gli adolescenti i risultati dell'apprendimento e il passaggio ai livelli superiori diventano importanti, s'accresce l'autonomia del discente, i contatti linguistici possono intensificarsi attraverso progetti interculturali o attività di scambio; la documentazione delle competenze acquisite assume importanza nel passaggio ad una nuova scuola o al mondo del lavoro.

Per gli adulti l'apprendimento di una lingua risponde generalmente ad esigenze professionali o di arricchimento culturale; il discente è spesso in grado di organizzare il suo percorso anche attraverso soggiorni all'estero e corsi di specializzazione.

I modelli di portfolio concepiti per le diverse fasce d'età devono quindi tener conto di queste caratteristiche, del contesto nazionale e della struttura del sistema educativo.

5. La struttura del PEL

Per essere riconosciuto su tutto il territorio europeo un modello di PEL deve essere presentato, per la validazione, al Consiglio d'Europa che, nelle linee guida, ne definisce le tre componenti indispensabili:

- **Il passaporto** presenta le competenze del discente nelle diverse lingue in un dato momento del suo percorso, facendo riferimento ai livelli del Quadro Comune Europeo; registra le certificazioni ufficiali e tutte le competenze acquisite in ambito scolastico ed extrascolastico; tiene conto delle esperienze di apprendimento linguistico ed interculturale significative; include le competenze parziali e specifiche; riserva un posto all'autovalutazione, alla valutazione degli insegnanti, delle istituzioni scolastiche, degli organismi certificatori esterni. Esige che si espliciti su quale base, quando e da chi è stata effettuata la valutazione. È generalmente conciso ed è, in qualche misura, la sintesi della biografia linguistica.
- **La biografia linguistica** è organizzata in modo da favorire il coinvolgimento del discente nella pianificazione del suo apprendimento, nella riflessione sul processo di evoluzione e di conquista, nella valutazione del progresso. Offre allo studente l'occasione per stabilire ciò che egli sa fare in ciascuna delle lingue e di citare le esperienze culturali vissute nel contesto educativo ufficiale o in quello extrascolastico. È organizzata in modo da stimolare l'interesse al plurilinguismo, cioè alla conoscenza di più lingue, sia pure a livelli diversi di competenza. Contiene quindi la presentazione dell'identità linguistica ed un resoconto della storia personale di chi apprende, delle sue esperienze socio ed interculturali. La biografia linguistica è quella parte del PEL che si interessa più al processo che al risultato; ma, naturalmente, una riflessione consapevole sul processo di apprendimento ed una maggiore motivazione migliorano i risultati. La biografia può contenere quindi:
 - la storia più o meno dettagliata degli apprendimenti e delle esperienze socio e interculturali;
 - le liste di indicatori con riferimento al Quadro Comune Europeo;
 - tutte le forme che si ritengono utili per la descrizione delle competenze, anche non in relazione con il quadro;
 - tutti gli elementi utili alla pianificazione come, per esempio, i descrittori personali degli obiettivi previsti.
- **Il Dossier** offre al discente la possibilità di selezionare materiali che gli serviranno a documentare e illustrare le acquisizioni e le esperienze menzionate nel passaporto e nella biografia linguistica. È la parte che si avvicina di più al portfolio dell'artista. Per i giovani allievi può essere una raccolta di documenti che illustrano il metodo di lavoro e che possono aiutarlo a capire le procedure seguite e le peculiarità della lingua stessa. Gli studenti più grandi possono includere nel

dossier i risultati di progetti realizzati sia all'interno, sia all'esterno dell'istituzione. I discenti adulti potranno documentare con lavori concretamente realizzati nelle lingue interessate. Cassette audio, videocassette, CD potranno documentare il livello di abilità audio-orale.

Nel corso degli ultimi tre anni sono stati elaborati, in Europa, diversi modelli di PEL. Il Consiglio d'Europa, pur non ponendo freni all'interpretazione, analizza dettagliatamente, attraverso il suo comitato di validazione, la conformità ai principi fondamentali prima di permettere l'uso generalizzato e l'adozione dei documenti che circoleranno con il logo ufficiale del Consiglio.

Il PEL della Direzione Generale Regionale del Piemonte, destinato ai bambini della scuola elementare, è stato elaborato secondo le linee guida del Consiglio d'Europa. Dopo la validazione, avvenuta nel marzo 2002, è stato presentato nel corso di un seminario internazionale, organizzato in collaborazione dal Consiglio d'Europa, dalla Direzione Relazioni Internazionali del MIUR, dalla Direzione Generale Regionale del Piemonte attraverso il Centro Diffusione Lingue Comunitarie, dall'ITIS Pininfarina di Torino; vi hanno partecipato i rappresentanti dei Ministeri dell'Istruzione di 48 paesi d'Europa, delle Direzioni Generali Regionali e degli IRRE di tutta Italia. L'incontro ha permesso di illustrare i modelli validati di portfolio e di sottolinearne le valenze (programma del seminario allegato).

Qualsiasi PEL, perché contenga soluzioni condivise ed efficaci, ha bisogno di continue verifiche e di opportuni miglioramenti. Il Centro Diffusione Lingue Comunitarie, che raccoglie a Torino le esperienze e il lavoro di tutti i gruppi di ricerca piemontesi, assiste lo sviluppo e la diffusione del suo modello, progettando altresì un lavoro in continuità con gli altri gradi di scolarità (capitolo 5). Nel percorso educativo, dalla scuola elementare alla secondaria di secondo grado, cambiano esigenze e caratteristiche di un portfolio che è, di fatto, la certificazione di un percorso di apprendimento. Le differenze rappresentano il cammino di una continua ricerca che docenti, formatori e sperimentatori, legati in un comune lavoro, offrono quotidianamente al Centro. I loro contatti diretti, epistolari e telematici (www.centrodlc.it) sono la vera ricchezza della qualità in itinere del Portfolio Europeo delle Lingue firmato Piemonte.

CAPITOLO 2. QUADRO COMUNE EUROPEO E PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE

CAPITOLO 2. QUADRO COMUNE EUROPEO E PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE

di Stefania Ressico Valdarno

Le origini. Una certa "aria di famiglia".

1. "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione" e PEL/ELP (Portfolio Européen des Langues / European Language Portfolio): principi ispiratori comuni.

Affinché l'integrazione del Portfolio Europeo delle Lingue nella pratica di classe non avvenga in modo tecnicistico e possa sviluppare appieno le sue grandi potenzialità didattiche e pedagogiche in generale, occorre inquadrare lo strumento in un contesto culturale più ampio ed articolato.

Occorre innanzitutto precisare che il PEL non potrebbe esistere senza il riferimento costante e puntuale al "*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*", della Divisione Lingue Moderne del Consiglio d'Europa di Strasburgo (Francia).

1.1. I principi ispiratori ("Il Libro Bianco").

La "filosofia" di entrambi i documenti è espressa da una serie di principi ispiratori comuni, riassunti nel "*Libro Bianco su Istruzione e Formazione: Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*", della Commissione delle Comunità Europee (29 novembre 1995).

In particolare:

- *Il plurilinguismo.*
Viene sottolineata l'importanza dell'acquisizione, non necessariamente equilibrata nel livello delle competenze acquisite, di almeno due lingue oltre a quella materna.
A tale scopo, si auspica l'insegnamento di due lingue straniere a partire dalla scuola media.

Il plurilinguismo viene individuato quale elemento costitutivo di identità nazionale e di cittadinanza europea.

Il cittadino plurilingue può far parte da protagonista della società conoscitiva

ed accedere più agevolmente alla molteplicità delle informazioni.

Si valorizza perciò la:

- *La lingua veicolare.*

Si auspica l'attuazione di percorsi disciplinari in una lingua straniera, che diventa pertanto "veicolatrice" di conoscenze ed apprendimenti.

- *Il precocismo.*

Viene ribadita l'assoluta necessità dell'insegnamento precoce delle lingue straniere, che si è dimostrato essere efficace ed "economico".

- *L'acquisizione di competenze formali e informali.*

Qualsiasi competenza ed esperienza che l'individuo acquisisce e compie, dentro e fuori dalla scuola, deve essere riconosciuta e valorizzata.

Si sottolinea pertanto l'importanza degli apprendimenti informali, oltre a quelli formali.

- *L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.*

Si ribadisce l'importanza e pertanto si invita a favorirla, della formazione continua dei cittadini, indipendentemente dai differenti profili professionali.

L'apprendimento linguistico, come gli altri apprendimenti, viene definito perciò come un processo continuo, le cui tappe possono venir descritte, riconosciute e condivise, sia da colui che impara, sia da colui che insegna.

- *La valutazione degli apprendimenti ed il "controllo qualità".*

La valutazione è uno dei temi centrali del documento. Vengono individuate alcune tipologie generali, che possono tranquillamente adattarsi ai diversi apprendimenti ed alle diverse acquisizioni.

1.2. Il "Libro Bianco" e la valutazione

Il documento individua tre tipologie di valutazione:

a) Il Label Europeo.

La Commissione Europea prevede un "*...riconoscimento europeo per iniziative innovative nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue*", che si concretizza in un attestato europeo di qualità (LABEL) di durata annuale, che viene attribuito ai progetti che hanno dato impulso all'insegnamento delle lingue mediante innovazioni e pratiche didattiche efficaci, favorendo la sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo e motivando i cittadini al plurilinguismo da attuare per tutto l'arco della vita" (*cf.* lett. circ. MIUR prot. n. 874/INT U04)

b) Le Certificazioni

Si tratta di attestati certificanti le competenze linguistiche raggiunte, espresse secondo i descrittori di competenza declinati nei sei livelli contemplati dal Quadro Comune Europeo di Riferimento.

Distinguiamo tra "certificazioni esterne", rilasciate da Enti, Istituti ed Agenzie di Formazione per l'apprendimento delle lingue ed "interne", elaborate dai docenti di lingue delle scuole.

- c) il Portfolio Europeo delle Lingue, che permette di esprimere l'autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti da parte di colui che impara e di documentare ogni forma di certificazione e di esperienza significativa.

2. A proposito del Quadro Comune Europeo di Riferimento

L'esigenza di un riconoscimento reciproco del grado di conoscenza delle lingue, al fine di favorire la mobilità professionale e formativa, era già presente fin dai lontani anni settanta dello scorso secolo. Il Simposio intergovernativo di Rüschiikon del novembre del 1991 sottolineava la necessità di elaborare un "Quadro comune di riferimento per l'apprendimento delle lingue", che, attraverso la descrizione dei livelli di competenza linguistica che colui che studia una lingua può raggiungere, favorisse l'elaborazione dei programmi di apprendimento e il riconoscimento reciproco delle certificazioni nei sistemi di istruzione dei diversi Paesi membri del Consiglio d'Europa. La funzione di questo documento è espressa dalla parola "Quadro" ed il termine stesso è fonte di riflessione. La versione inglese è "Framework", quella francese "Cadre", quella spagnola "Marco". La traduzione italiana dei tre termini è "Cornice". Noi invece lo abbiamo chiamato "Quadro". È interessante notare come si sia scelto, in italiano, di enfatizzare il contenuto (è tutto ciò che "sta dentro") e nelle altre il contenente ("è ciò che contiene"). Si sa, la lingua è proiezione di universi culturali differenti....

Ma cerchiamo meglio di capire che cos'è questo "contenuto/contenente".

2.1 Che cos'è.

Si tratta di un ricco repertorio/elenco di tutti gli elementi o fattori che possono interessare coloro che sono coinvolti nel processo di insegnamento / apprendimento di una lingua e di termini utili per costruire un linguaggio comune e condiviso, atto a descrivere le competenze linguistiche che un qualsiasi soggetto che studia una o più lingue sviluppa nel suo percorso di apprendimento.

È in buona sostanza uno schema di riferimento per descrivere (e quindi per identificare):

- il profilo di colui che impara e di colui che insegna una lingua
- le tipologie di lingua (riferite al tipo di discente)
- le metodologie attuate
- le motivazioni all'insegnamento/apprendimento della lingua
- i contesti di apprendimento
- i tempi ed i luoghi dell'apprendimento

Il tutto sempre con l'accento posto sull'apprendimento di una lingua come strumento di comunicazione.

2.2. A chi è rivolto.

Il Quadro è uno strumento indispensabile, trasparente e coerente, rivolto a tutti coloro che sono implicati nell'insegnamento/apprendimento delle lingue (docenti, studenti, enti certificatori, decisori delle politiche linguistiche, coloro che elaborano i curricoli, coloro che predispongono libri di testo e materiali, formatori degli insegnanti di lingue, ecc).

2.3. A che cosa serve.

La sua funzione è quella di descrivere/identificare i diversi elementi di un percorso d'insegnamento/apprendimento, mirato all'acquisizione di una lingua come strumento di comunicazione. Ma non solo. Permette di descrivere i risultati, in termini di competenze acquisite, del percorso formativo nelle sue varie tappe. Serve inoltre a facilitare la condivisione delle decisioni di chi interviene nel processo di insegnamento/apprendimento di una lingua, atto a delineare il profilo del cittadino europeo plurilingue, incoraggiato alla mobilità in Europa.

2.4. La scala dei livelli di competenza.

Esso individua sei livelli progressivi di competenza linguistica (A1/A2 B1/B2 C1/C2) che possono essere raggiunti da colui che studia una lingua nel suo percorso di apprendimento, ripartiti in tre più ampi livelli: elementare A, intermedio B ed avanzato C. La declinazione dei descrittori di competenza nelle varie lingue è costata grande impegno e notevole fatica, in termini di mediazione linguistica e culturale, agli "esperti" dei vari Paesi, chiamati dal Consiglio d'Europa all'arduo compito di esprimere il documento finale, primariamente pubblicato nelle due lingue ufficiali del CoE, inglese e francese, e che via via ha visto la luce nelle altre lingue d'Europa. In particolare, le ultime traduzioni in ordine di tempo sono state la versione italiana (pubblicata prima dell'estate 2002) e quella spa-

gnola, presentata ufficialmente a Madrid in occasione della Giornata Europea delle Lingue, il 26 settembre 2002. Ma sappiamo che altre sono in via di pubblicazione. Molto interessante è approfondire l'individuazione delle "parole chiave" del Quadro e provare ad elaborare dei "glossarietti plurilingue" condivisi. Oltre alle numerose griglie di descrittori di competenza relativi alle diverse abilità ed ai vari livelli, è stata messa a punto una griglia di autovalutazione che descrive più nello specifico le competenze per i sei livelli. Questa griglia costituisce l'ancoraggio del Quadro con il PEL/ELP.

3. A proposito del Portfolio Europeo delle Lingue...

Il PEL si fonda sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (vedi i "*Principi ispiratori del Portfolio Europeo delle Lingue*" e le "*Linee guida per l'accreditamento*", del Consiglio d'Europa) e si basa su sei livelli di competenza linguistica. Il PEL/ELP ed il Quadro Comune di Riferimento sono quindi strettamente correlati e la loro conoscenza è fondamentale per coloro che si occupano dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. La descrizione accurata del PEL è riservata ad altre sezioni (*cf.* cap 1 e cap. 3) della pubblicazione. Io qui mi limiterò a richiamare in cosa più marcatamente consiste l'*aria di famiglia* tra i due documenti, che ho richiamato in precedenza.

3.1. La "filosofia" del PEL/ELP

L'*aria di famiglia* è data appunto dai principi ispiratori comuni, di cui già si è detto:

- plurilinguismo e pluriculturalità
- precocismo
- importanza della formazione lungo tutto l'arco della vita
- valorizzazione di tutte le esperienze e conoscenze linguistiche, formali ed informali
- riconoscimento dell'esistenza di competenze non necessariamente equilibrate, nello stesso soggetto, tra una lingua e l'altra e tra le diverse abilità nella stessa lingua

La grande novità sta nel fatto che il PEL è uno strumento per la promozione, in colui che impara, dell'apprendimento autonomo e della capacità di autovalutarsi. Ma anche della possibilità di documentare in modo trasparente e comparabile a livello internazionale le qualifiche acquisite nell'ambito delle lingue.

Il Portfolio contribuisce così allo sviluppo, in colui che impara, delle competenze metacognitive e fornisce strategie per l'individuazione e per la consapevolezza dei propri stili di apprendimento. La funzione documentaria che il Portfolio

svolge è invece mutuata dalla lunga tradizione ed esperienza anglosassone. Il Portfolio Europeo delle Lingue la riconosce, soprattutto nella sezione "Dossier", ma ne sottolinea la non esclusività.

3.2. La storia del PEL/ELP.

Presso il Consiglio d'Europa una serie di tappe hanno segnato la messa a punto e la diffusione di questo documento (*cf.* cap 1). Nel 1991, il Simposio intergovernativo del Consiglio d'Europa "Trasparenza e coerenza nell'apprendimento delle lingue in Europa: obiettivi, valutazione, certificazione", ratificando la messa a punto del Quadro, apre la porta al PEL/ELP. Altra tappa importante è, nel 1997, la Conferenza permanente dei Ministri dell'Educazione, a Kristiansand, in Svizzera, che mette le basi per la sperimentazione, che verrà ratificata nel 1998 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa. La sperimentazione, di durata biennale, viene lanciata, su numeri relativamente piccoli, in varie regioni dell'Europa. Il gruppo sperimentale, formato da tecnici (docenti di lingue, docenti universitari, ispettori, ...) e da alcuni responsabili delle politiche educative nei vari Paesi, è composto, tra gli altri, da rappresentanti di Germania, Portogallo, Russia, Ungheria, Francia, Italia, Regno Unito, Repubblica Ceca, con il contributo della Svizzera, che già aveva elaborato un portfolio per adulti ed adolescenti. La Conferenza permanente dei Ministri dell'Educazione, tenutasi a Cracovia nel 2000, presenta i risultati della sperimentazione. Da quel momento tutte le azioni del Consiglio d'Europa sono mirate alla diffusione del PEL/ELP, attraverso campagne di sensibilizzazione. La promozione del PEL/ELP compare, ad esempio, tra gli obiettivi prioritari dell'Anno Europeo delle Lingue 2001.

3.3. La validazione del modello di PEL

Preoccupazione del CoE è quella del rispetto delle differenze, nella salvaguardia dei principi comuni. Nascono così le "Regole per l'accreditamento", che ogni gruppo che elabora un modello di Portfolio deve rispettare per ottenere la validazione da parte del CoE (*cf.* cap 1).

Le linee direttrici da rispettare nell'elaborazione di un PEL/ELP si possono così riassumere:

- Rispetto della struttura in tre parti (Biografia Linguistica, Passaporto, Dossier)
- Adozione delle convenzioni terminologiche comuni indicate, da esprimere, accanto alla/e lingua/e nazionale/i, in almeno una delle lingue ufficiali del CoE (francese ed inglese)
- Adattamento del modello ai bisogni dei discenti

- Garanzia della coerenza e riconoscimento reciproco tra i vari modelli utilizzati (fra i diversi ordini e gradi di scuola e fra regioni e nazioni diverse)
- Trasparenza dei livelli di competenza in campo internazionale ed ancoraggio alle categorie ed ai livelli del Quadro
- Sottomissione per approvazione, prima della pubblicazione e della diffusione del modello, al Consiglio d'Europa.

4. Gli indicatori/descrittori di competenza.

A proposito di adattamento del modello ai bisogni dei discenti, un altro tema che merita attenzione e che, nella fase dell'integrazione del PEL nella pratica di classe mostra ancora molti elementi di delicatezza, è quello degli indicatori/descrittori di competenza. Anche qui una piccola riflessione sulla parola "descrittore". Se io descrivo in modo dettagliato sono in grado di individuare, identificare puntualmente quel che descrivo. Per questo utilizziamo nel Quadro entrambi i termini (indicatori/descrittori), che permettono di rendere esplicito tutto quello che il discente "sa fare" in ambito comunicativo con una lingua straniera. Poiché la materia del Quadro è l'apprendimento in contesto comunicativo, parleremo di "discente", ma anche e soprattutto di "utilizzatore" (the language user/learner o anche l'apprenant/utilisateur).

4.1. L'adattamento dei descrittori del Quadro

In fase di elaborazione di un modello di PEL, il CoE raccomanda, tra le regole da rispettare per l'accreditamento, la necessità di adattare il modello alle esigenze del tipo di discente al quale lo stesso è rivolto. In particolare molta attenzione andrà posta nell'adattare il linguaggio dei descrittori, affinché colui che deve operare un'autovalutazione delle proprie competenze sia in grado di orientarsi e di capire esattamente quel che gli viene richiesto.

Si tratta di adattare i descrittori in base a:

- curriculum
- ambito specifico di lingua
- necessità di semplificare e chiarire
- necessità di facilitare eventuali approfondimenti
- bisogno di definire ed esplicitare gli obiettivi di apprendimento, nel percorso di autovalutazione

Nel caso della sperimentazione del nostro modello di PEL bambini ad esempio, i docenti hanno rielaborato i descrittori di competenza della Griglia di autovalutazione del Quadro, riferiti alle quattro abilità e relativi ai livelli A1, A2, B1 in un linguaggio comprensibile a bambini di età compresa tra gli otto e i dodici anni. Affinché l'autovalutazione risultasse il più aderente possibile alla realtà,

ciascun descrittore è stato a sua volta declinato in micro-indicatori, al fine di rendere la formulazione esplicita.

4.2. Le liste dei descrittori

Nel corso dei 3 anni della sperimentazione piemontese sono state elaborate 62 schede di autovalutazione, riferite alle abilità ricettive (orali e scritte) e produttive (parlato e scritto) ed alle interazioni. Anche tutti gli altri PEL validati sono accompagnati da liste di descrittori. Segnalo che, ad esempio, sono disponibili sul sito del CoE le liste dei descrittori del Portfolio svizzero, rivolte a discenti adolescenti ed adulti. La sperimentazione del PEL svizzero, svoltasi dal 1993 al 1998, è emblematica da questo punto di vista. Il gruppo di progetto ha elaborato circa 2.000 descrittori, che sono stati proposti agli insegnanti, affinché li perfezionassero e li adattassero alle esigenze dei loro studenti. Gli stessi descrittori sono stati poi sottoposti alla valutazione degli studenti. Solo alla fine del percorso gli indicatori rimasti (soltanto 300 dei 2.000 iniziali) sono stati distribuiti sulle scale di livello. La delicatezza di queste procedure sta nel garantire, nel processo di adattamento, sempre e comunque l'aderenza dei descrittori rielaborati a quelli di partenza espressi sulle scale di livello del Quadro. Al fine di facilitare tale operazione il CoE indica quali devono essere le caratteristiche dei descrittori e suggerisce alcune procedure da rispettare.

4.3. Le caratteristiche dei descrittori

I descrittori di competenza dovranno essere:

- espressi in forma positiva
- concreti
- precisi
- brevi (con un massimo di 25 parole)
- autonomi nella formulazione (l'interpretazione di un descrittore non deve dipendere dagli altri dello stesso livello o dei livelli immediatamente precedenti o seguenti)
- chiari (la formulazione deve permettere delle risposte chiare, del tipo sì/no: "Sì, sono capace di fare questo")
- trasparenti
- flessibili

4.4. Qualche esempio di "buon" descrittore/indicatore

Occorre ricordare che la chiarezza del descrittore è data anche dalla concretezza della competenza descritta. Per ottenere ciò è possibile rendere l'enunciato più esplicito, aiutandosi con un esempio.

Riporto qui il testo del descrittore di competenza livello A1, relativo alla comprensione scritta (abilità ricettiva: lettura) della Griglia di Autovalutazione del "Quadro": *"Comprendo i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, quali per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi"*. L'esemplificazione non deve tuttavia essere eccessivamente dettagliata, per non correre il rischio di rendere il descrittore troppo aderente alla propria programmazione didattica e di perdere così il suo carattere di "universalità". Il descrittore di seguito riportato dimostra come più il livello è basso, più è necessario essere espliciti e dettagliare il più possibile; quando il livello è elevato, la generalizzazione è permessa: *"È in grado di conversare in modo disinvolto ed appropriato, senza alcuna delimitazione linguistica che ostacoli una vita personale e sociale soddisfacente"* (livello C2, Griglia di valutazione dell'abilità di Interazione orale/Conversazione)

4.5. Consigli per un corretto adattamento dei descrittori.

Per quanto riguarda le procedure da adottare si potrà procedere ad esempio in questo modo:

1. comparare tra loro 2-3 descrittori
2. frazionare un descrittore in micro-descrittori
3. indicare nel descrittore la situazione d'uso (ad esempio "sul mio posto di lavoro...")
4. completare una formulazione con degli esempi ("Sono capace di.... , redigere una lettera cercando le parole sul vocabolario")
5. semplificare il linguaggio dell'enunciato, senza perdere l'indicatore di partenza
6. combinare i descrittori delle scale del Quadro, (per esempio con i curricoli o con i programmi o con altre liste di descrittori).

4.6. Per il futuro, nuovi descrittori di altre competenze

Altro problema aperto, che presenta molti punti di delicatezza e per il quale non ci sono ancora orientamenti condivisi nel CoE, è quello della declinazione, su una possibile scala di livello graduata, degli indicatori relativi alle competenze interculturali, anche espresse dalle esperienze linguistiche. Pare più fattibile invece, anzi, auspicabile, la messa a punto di indicatori relativi alle competenze metacognitive ed agli stili di apprendimento, anche se pare ancora poco realistica la loro declinazione su una scala di livello graduata (a questo proposito, si veda Luciano Mariani, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna, 2000).

5. E per finire...

Dicevamo che il riconoscimento di congruenza del modello alla "filosofia" del PEL è dato da un apposito Comitato Validatore, formato da esperti europei, che si riunisce due volte l'anno. Ad oggi i modelli accreditati in Europa sono trentasei e tre sono in attesa di validazione. La proliferazione dei modelli risponde all'esigenza di pluralismo del CoE, ma può rischiare di produrre un progressivo allontanamento dai principi ispiratori comuni. Inoltre, la validazione del prodotto (il modello di PEL) senza la possibilità di conoscere, da parte dei membri del Comitato Validatore, il processo ed il percorso che sottendono all'elaborazione del modello stesso, ha necessariamente fatto emergere alcuni punti di debolezza della suddetta prassi. Per il futuro il CoE ritiene di dover sostenere una politica sempre più orientata all'individuazione di un possibile modello comune, almeno in qualcuna delle tre parti che compongono il PEL. Questo già in parte accade per il Passaporto, per il quale, nei modelli rivolti agli adolescenti ed agli adulti, viene utilizzata la versione contemplata dal Portfolio svizzero.

È necessario insomma che ciascun cittadino d'Europa possa facilmente riconoscere nel modello che ha davanti "l'aria di famiglia", auspicata dal Consiglio d'Europa. In fondo, la costruzione dell'Europa e del profilo del cittadino europeo plurilingue e multiculturale, non passa anche e soprattutto attraverso la condivisione di principi comuni, frutto dell'integrazione, nella valorizzazione, delle differenze?

CAPITOLO 3
L'ESPERIENZA PIEMONTESE DEL PEL
MODELLO PER BAMBINI

CAPITOLO 3 L'ESPERIENZA PIEMONTESE DEL PEL MODELLO PER BAMBINI

di Rosalia Ferrero

1. Le origini del progetto

Nel quadro delle norme innovative previste per l'insegnamento delle lingue nella scuola elementare, con particolare riferimento alle iniziative sulla valutazione degli apprendimenti, il Provveditore agli Studi di Torino, dott.ssa Bertiglia, con Circolare del 1° giugno 1999, propone l'adesione ad una sperimentazione triennale sulla praticabilità del modello per bambini del "Portfolio Europeo delle Lingue", da attuarsi in un campione significativo di classi del secondo ciclo delle scuole elementari della Provincia.

Per la realizzazione di tale iniziativa viene stipulato un accordo tra il Provveditore agli Studi e il Centre Culturel Français avente sede in Torino.

Il modello, che si fonda sui Principi e le Linee Guida del Documento di Strasburgo, licenziato dalla IV sezione "Lingue Moderne" del Consiglio d'Europa, prende in effetti le mosse da quello elaborato del C.I.E.P. (Centro Internazionale di Studi Pedagogici) di Sèvres, ancorché se ne distacchi progressivamente per meglio rispondere a quelle che sono le caratteristiche e le richieste dell'ambiente socio-culturale e pedagogico italiano.

A partire dall'anno 2001, in coerenza con il nuovo assetto istituzionale, la sperimentazione viene assunta in carico dalla Direzione Generale Regionale e viene programmata una sua estensione progressiva all'intera regione, ancorché il campione sperimentale rimanga sostanzialmente invariato sino al termine del triennio, a parte alcune inevitabili oscillazioni dell'organico dei docenti.

La sperimentazione viene concretamente seguita:

- dall'Ispettrice del MIUR Rosalia Ferrero, in servizio presso la Direzione Generale Regionale, incaricata del coordinamento dell'insegnamento delle lingue vive relativamente al settore primario, che assume il compito di coordinatrice;
- dall'Ispettrice del M.I.U.R. Teresa Boella, Referente Regionale per l'insegnamento delle lingue vive;
- dalla Prof.ssa Catherine Pétilion, "Attachée de Coopération pour le Français" presso il Centre Culturel Français di Torino, Servizi Culturali dell'Ambasciata di Francia, trasferitasi in Canada nell'agosto 2001;
- dall'ins. Stefania Ressico, formatrice di lingua francese e referente presso Centro di Diffusione Lingue Comunitarie del Piemonte, operante presso il Liceo "Volta" di Torino.

2. Il contesto

2.1. Il territorio

La Provincia di Torino è caratterizzata da una cultura che si incardina prevalentemente nella tradizione storica, etnico/antropologica e linguistica francese.

Da ciò deriva la vocazione francofona che a tutt'oggi persiste in particolar modo in alcune vallate alpine, malgrado il pressante generale richiamo alla lingua inglese, universalmente riconosciuta come l'alfabeto di accesso alla scienza come alla tecnologia, all'economia come all'occupazione.

La città di Torino in particolare, con il suo hinterland industriale, conta oggi la nutrita presenza di etnie di origine maghrebina come mediorientale, sudamericana come centroafricana, del sud-est asiatico come dell'est europeo.

La vocazione multietnica del territorio torinese e regionale ispira da anni una politica che mira ad un'integrazione profonda e capillare delle comunità straniere nel tessuto sociale, culturale, occupazionale e scolastico.

2.2. Il panorama dell'insegnamento delle lingue nella Provincia di Torino

A tutt'oggi sono previsti per gli insegnanti unicamente due canali di accesso all'insegnamento delle lingue nella scuola elementare: una prova facoltativa di lingua straniera in sede di concorso, oppure la frequenza, riservata a quelli di ruolo, di un corso di durata variabile (100, 150, 300, 500 ore), commisurata al livello di competenza di base, che viene accertato a sua volta attraverso un colloquio preliminare a carattere orientativo.

Il Decreto del 1991 prevede l'insegnamento delle lingue comunitarie a partire dalla classe seconda del ciclo elementare. Il "progetto Lingue 2000" del 1999 ne propone l'estensione alla classe prima e ne introduce l'avvio precoce al secondo e terzo anno della Scuola dell'Infanzia.

Le quattro lingue, che il Decreto del 28 giugno 1991 collocava su un piano di parità, hanno in realtà assunto, nel corso di un decennio, un tasso di diffusione marcatamente disparato.

Il numero degli insegnanti di lingua francese ha subito infatti, nel corso di un decennio, una flessione del 20% circa, in quanto la diffusione del francese è stata sopravvanzata da quella dell'inglese, lingua nei confronti della quale si dirigono uniformemente le scelte dell'utenza.

Il modello di Portfolio elaborato e sperimentato in Provincia di Torino può essere applicato non soltanto alle quattro lingue previste da D.M. del '91, ma altresì ad una pluralità di codici linguistici comprendenti sia le lingue minoritarie e i dialetti, sia le lingue d'origine dei bambini di altri paesi frequentanti le nostre classi.

2.3. La rete linguistica e i poli di riferimento provinciali

Con Decreto Provveditoriale del 26 novembre 1998 veniva istituita nella Provincia di Torino, una rete di poli di riferimento a supporto dell'insegnamento delle lingue nella scuola elementare. Questa struttura rappresenta il contesto dell'elaborazione, della sperimentazione e dell'implementazione del PEL

I poli linguistici traevano all'origine la loro ragion d'essere:

- dal progressivo incremento numerico dei docenti di lingue;
- dall'esigenza di differenziare e di personalizzare i percorsi di formazione in servizio in rapporto alla varietà dei livelli di competenza linguistica e glottodidattica dei docenti stessi;
- dalla specificità delle esigenze e delle richieste formative provenienti dai diversi contesti socio-culturali del territorio.

Ne conseguiva l'esigenza di individuare modelli di formazione fondati su strategie di interventi moltiplicatori, con sistematico ricorso all'uso di tecniche multimediali e telematiche e l'opportunità di ripartire le competenze fra otto poli di riferimento, identificati in altrettante istituzioni scolastiche di scuola primaria che avessero efficacemente gestito in passato iniziative in tal senso e che si trovassero inoltre in posizione geografica atta a favorire l'accesso ai partecipanti.

Venivano individuati a tale scopo le seguenti direzioni didattiche:

Per l'area metropolitana: "Alfieri", "Casalegno", "Collodi", "Novaro";

Per la Provincia: Ivrea I Circolo, Pinerolo IV Circolo, Susa, Volpiano.

Alle sedi di cui sopra afferiscono a tutt'oggi i docenti di un numero di direzioni didattiche o di istituti comprensivi compreso fra 14 e 25, a seconda della maggiore o minor densità di popolazione scolastica dei rispettivi territori di pertinenza.

L'impianto organizzativo dei vari poli linguistici è da considerarsi sostanzialmente uniforme, per quanto ciascuno di essi assuma specifiche connotazioni in risposta al fabbisogno formativo dell'utenza a cui si rivolge, identificato e definito attraverso opportuni sondaggi.

Ciascuno degli otto poli si avvale di figure tutoriali, individuate fra i docenti di lingue particolarmente qualificati e idonei alla promozione ed alla conduzione delle iniziative, con il coordinamento del dirigente scolastico del polo. Ai vari tutor vengono rivolte sistematiche iniziative di formazione e qualificazione in riferimento alle competenze specifiche a cui sono preposti.

Dal settembre 1999 la rete degli otto poli di scuola elementare viene incardinata in una struttura più vasta e composita, comprendente altresì i poli linguistici di riferimento per le scuole secondarie di primo e secondo grado. L'intera rete viene a far capo al centro operante presso il Liceo "Volta" di Torino, cui compete l'individuazione e l'organizzazione delle linee orientative, nonché il coordinamento delle iniziative dei poli stessi.

All'origine i poli linguistici di riferimento indirizzavano la loro azione prevalentemente alla formazione in servizio dei docenti di lingue e tale opzione è da considerarsi ancor oggi prioritaria e indilazionabile, in quanto la formazione inizia-

le presenta indici differenziati di qualità e di efficacia.

Tuttavia si concretizza nel tempo l'esigenza di una lettura via via più articolata e differenziata delle esigenze esplicite o sommerse del corpo docente di pertinenza, da cui consegue il potenziamento e l'affinamento progressivo delle iniziative di consulenza, di documentazione, di progettazione di percorsi, di valutazione degli apprendimenti.

3. L'esperienza in atto

3.1. Perché un Portfolio per bambini

La sperimentazione triennale, condotta in 48 classi elementari della Provincia di Torino, si fonda sull'assunzione dei principi e delle Linee Guida contenuti nel Documento elaborato a Strasburgo nel marzo del 2000, "Il Portfolio Europeo delle Lingue", che ispira la realizzazione dei vari modelli europei.

Citiamo in particolare:

Il PEL

- è uno strumento atto a promuovere il plurilinguismo ed il pluralismo culturale;
- è di proprietà dell'alunno;
- valorizza l'intera gamma della lingua e delle competenze ed esperienze interculturali del bambino, acquisite all'interno ed all'esterno del sistema formale di istruzione;
- è uno strumento idoneo a promuovere l'autonomia dell'alunno;
- svolge una funzione pedagogica di guida e di supporto all'alunno nel processo di apprendimento delle lingue ed una funzione di presentazione e di documentazione atta a registrare l'abilità linguistica;
- si basa sul "Quadro Europeo Comune di Riferimento", con esplicito richiamo alla corrispondenza ai livelli comuni di competenza;
- incoraggia l'autovalutazione dell'alunno e la valutazione ad opera delle autorità educative e degli enti esaminatori.

Da parte nostra è stato opportuno all'origine interrogarsi sull'opportunità di avviare la sperimentazione del PEL già a livello di scuola elementare.

Due sono le ragioni fondamentali che hanno supportato la nostra scelta pedagogica:

- la prima riguarda l'esigenza di assecondare l'apprendimento delle lingue vive sin dai primi anni della scolarità elementare, in considerazione della provata maggior recettività dei bambini di età precoce alla comprensione e all'uso di codici diversi da quello materno;

- la seconda attiene all'opportunità di porre al più presto le basi di quella autonomia di apprendimento e di quella capacità metacognitiva che consiste nell'*imparare come si impara* e, di conseguenza, *di imparare ad imparare*.

3.2. Le parole chiave del PEL piemontese

Tre sono da considerarsi le parole chiave che corrispondono a tre obiettivi fondanti dell'elaborazione e dell'introduzione del PEL: plurilinguismo, metacognizione, autovalutazione.

I tre obiettivi sono fra loro interdipendenti e si realizzano nel tempo, a condizione che le loro basi vengano poste sin dai primi anni di scolarità.

a) *Plurilinguismo*

Promuovere il plurilinguismo equivale a promuovere l'attenzione ed il rispetto per ogni lingua, in quanto espressione genuina e globale di una cultura.

È noto che l'apprendimento, ad ogni livello, non consiste unicamente nel trasferire delle nozioni fonetiche, morfosintattiche e lessicali da un idioma all'altro, ma nello sviluppare competenze atte a produrre una vera e propria comunicazione di concetti, di opinioni, di modi di percepire e di vivere determinate realtà sociali e culturali.

Per questo motivo il Portfolio deve poter prendere in considerazione anche le lingue che il bambino apprende in modo globale, spesso fuori dalla scuola, e che pratica per esprimere le sue esigenze primarie di vita e di comunicazione. Si tratta in taluni casi di lingue minoritarie e regionali, che sono spesso le più sconosciute, le più parlate e le più "vissute".

Un'attenzione particolare l'insegnante deve riservare alle lingue ed alle culture d'origine dei figli degli emigranti, che rappresentano una fonte preziosa di arricchimento interculturale per la classe di appartenenza. Per quanto concerne l'idoneità del bambino ad introiettare codici diversi da quello della lingua materna, l'esperienza maturata in un triennio di sperimentazione ci induce a condividere sostanzialmente quanto sostengono insiemi linguisti e pedagogisti, tra i quali il Dalgalian¹⁾: l'apprendimento delle lingue vive deve poter iniziare in età precoce, ad evitare che si formi nel bambino quell'*orecchio etnico* che in qualche modo cristallizzerebbe le sue strutture concettuali, rendendole meno permeabili all'assunzione di codici diversi da quello della lingua materna.

b) *Metacognizione*.

Condividiamo il concetto di Portfolio come documento di proprietà del discente e come strumento che si presta ad attestare il suo itinerario di apprendimento, comprendente le esperienze e le scoperte che egli progressivamente compie, patrimonio tutte di un'ampia sfera di interessi non circoscritta e non circoscrivibile al contesto della scuola.

La scelta della sperimentazione del Portfolio si fonda per noi fondamentale-

(1) Gilbert Dalgalian, "Enfances plurilingues", L'Harmattan, Paris, 2000

mente sul rilievo pedagogico che esso assume in una fase determinante dell'esistenza e del percorso scolastico: la capacità, da parte dell'alunno, di esplorare con crescente obiettività le proprie attitudini ed i propri limiti partendo dal processo di maturazione linguistica e di misurarsi con gli ostacoli che incontra nel corso di tale itinerario formativo, rappresenta per noi un obiettivo imprescindibile, capace di produrre motivazioni forti, non effimere e di indubbia efficacia educativa.

Il Portfolio per bambini si configura prioritariamente come uno strumento atto a promuovere la motivazione all'apprendimento. Un apprendimento elementare, che fonda la propria efficacia sul coinvolgimento del gioco, della comunicazione, dell'espressione corporea, narrativa, drammatica, pittorico-plastica; che, avvalendosi per quanto possibile di un ambiente sociale favorevole e stimolante, può esplicarsi in un contesto laboratoriale idoneo a consentirgli un adeguato sviluppo delle capacità percettive e concettuali in termini di acquisizione di competenze e di abilità, non di astratte conoscenze formali.

c) Autovalutazione

L'individuazione delle forme e delle strategie più idonee ed efficaci di apprezzamento degli apprendimenti sotto il profilo degli esiti e, prima ancora, dei processi mentali che ne sono alla base, rappresenta uno degli assi di ricerca più significativi e conseguentemente indilazionabili della didattica dell'insegnamento linguistico.

In effetti la cultura della valutazione formativa rappresenta, nella scuola di base italiana, un ambito di forte rilevanza, nel quale nessuna soluzione può esser considerata come definitiva, in quanto presenta aspetti di dinamicità e di flessibilità connessi con le variabili in gioco (situazioni di contesto, condizioni di apprendimento, stili cognitivi, consapevolezza degli esiti conseguiti, ecc.).

L'introduzione del Portfolio Europeo delle Lingue parte dal presupposto secondo il quale non possa esservi valutazione efficace se avulsa dalla capacità di autovalutazione delle competenze e delle abilità connesse ad ogni percorso formativo.

In tal senso non è proponibile il disgiungere l'itinerario concettuale attraverso il quale si costruisce nel bambino il processo di apprendimento dall'itinerario didattico che conduce all'atto valutativo.

La funzione valutativa o, per meglio dire, autovalutativa del Portfolio, va intesa in senso lato e non è configurabile, come taluni dubitano, in una strategia alternativa a quella proposta dai comuni strumenti di accertamento delle competenze. In questo senso tale funzione è da considerarsi mirata ad orientare, assecondare e condividere gli esiti della valutazione formale ed a fornire al discente i mezzi per comprendere i criteri su cui questa si fonda, le motivazioni a cui si ispira, le procedure attraverso cui si articola.

La formazione all'autovalutazione così concepita rappresenta una scommessa forte e quasi una sfida in un clima culturale in cui si avverte sempre maggiormente, nel contesto scolastico come in quello professionale, l'esigenza di un apprezzamento equo, ponderato, rispettoso delle caratteristiche di ogni soggetto e dell'irripetibilità del suo modo di essere, di pensare, di agire.

Imparare ad autovalutarsi si iscrive di conseguenza in un itinerario di crescita che deve essere avviato sin dai primi anni di scolarità e deve poter consistere per il bambino nel prender progressivamente coscienza:

- dei livelli di competenza da cui parte;
- degli obiettivi a breve, medio, lungo termine a cui mira;
- delle tappe superate e di quelle da superare;
- delle strategie, degli stili e dei ritmi di apprendimento che gli sono propri;
- dei processi mentali che mette in atto;
- delle difficoltà che incontra;
- dei mezzi che riesce ad esperire per superarle;
- dei limiti che gli sono propri;
- delle cause degli eventuali ritardi o parziali insuccessi.

3.3. Un obiettivo trasversale.

Autovalutazione significa, al di là di ogni competenza specifica e al di là dell'ambito d'indagine a cui viene applicata, capacità di attuare e di perfezionare progressivamente la conoscenza di sé, delle proprie potenzialità, dei propri limiti, della propria determinazione nel conseguire determinate mete, dei fattori che vincolano le proprie aspirazioni.

La vera conoscenza di sé genera la capacità di mettersi in discussione, di governare la propria crescita intellettuale e sociale, di far luce sulle scelte da compiere, di abbozzare, in ogni situazione ed in ogni circostanza, dei frammenti di progetti di vita che mirino a comporsi e ad armonizzarsi. In una parola a porre le basi di quell'autostima che non si identifica con la sopravvalutazione o con la sottovalutazione di sé, ma tende ad esprimersi come serena valutazione della reale dimensione del proprio io.

Ne consegue che un simile processo maturativo non può limitarsi all'arco della scuola primaria, ma può e deve coinvolgere segmenti superiori di scolarità e di formazione adulta. Ed è in tale direzione che il bambino incomincia a comprendere che la vita, come l'apprendimento, consiste in un percorso continuo, segnato da aspirazioni e vincoli sempre ricorrenti, sempre superabili, in vista di traguardi sempre nuovi, diversi, progressivi. Che a tale percorso le difficoltà sono contestuali, nella misura in cui gli danno senso e motivazione, perché al di fuori di esse non può esservi crescita.

3.4. Il campione di ricerca

Si tratta di un gruppo relativamente vasto, costituito da 48 classi del secondo ciclo della scuola elementare.

Nell'anno di inizio della ricerca (1999) esso è rappresentato da 43 terze e cinque quarte; nel terzo anno, che corrisponde a quello della validazione del modello piemontese ad opera della quarta sezione "Lingue Moderne" del Consiglio D'Europa, le primitive quarte sono transitate alla scuola media l'anno precedente e le 43 terze sono diventate quinte, vale a dire classi terminali del ciclo.

Il numero complessivo degli alunni coinvolti, di età compresa fra gli 8 e gli 11 anni, assomma all'origine a 940.

La scelta del campione si fonda sostanzialmente su tre criteri:

- la disponibilità e l'affidabilità dei docenti delle classi coinvolte, sotto il profilo della competenza linguistica e glottodidattica e sotto quello della prevedibile continuità dell'insegnamento;
- la proporzionalità delle classi del campione in relazione a quelle in cui si apprendono in ambito provinciale le rispettive quattro lingue; ne consegue pertanto la seguente ripartizione in classi coinvolte nel progetto di ricerca:
 - Inglese: 26
 - Francese: 15
 - Spagnolo: 2
 - Tedesco: 2
 - Inglese/Francese: 3
- la distribuzione delle classi sul territorio, rappresentativa delle caratteristiche socio-culturali del territorio della Provincia di Torino. A tale scopo si mira a prendere in considerazione le realtà disagiate: da un lato quelle delle periferie e dei centri storici in cui si concentrano sempre più massicciamente le "nuove povertà", rappresentate dalle fasce a rischio sociale degli immigrati extracomunitari, dei disoccupati, dei cassintegrati, dei nomadi; dall'altro i contesti dei paesi rurali e montani, spesso decentrati e lontani dalle fonti della cultura e dell'informazione che non sia quella mass-mediale.

Per quanto si riferisce all'età da noi considerata idonea all'uso del primo Portfolio, riteniamo che un'età inferiore agli otto anni non consentirebbe la maturazione delle competenze richieste dal modello da noi adottato ed inoltre mancherebbe dei prerequisiti necessari ad una concettualizzazione di base, necessaria all'acquisizione di determinate competenze linguistiche, interculturali e metalinguistiche.

Un'ulteriore prevista estensione del modello da noi proposto potrebbe eventualmente riguardare il primo o, eccezionalmente, il secondo anno della secondaria di primo grado, in quanto riteniamo opportuno, oltre tale età, il ricorso ad altro modello, non fondato sulla componente ludica.

L'insegnamento di due lingue oltre a quella materna rientra a pieno titolo nel nostro progetto sperimentale e viene da noi incoraggiato, in considerazione del fatto che lo reputiamo rafforzativo di quella "disponibilità" di base alla maturazione linguistica che si intesse di fattori socio-affettivi oltre che intellettivi.

Consideriamo tuttavia che tale maturazione possa verificarsi solo in presenza di particolari requisiti, tra i quali un ambiente socio-culturale-linguistico favorevole e la spiccata attitudine, da parte degli insegnanti delle due lingue, a promuovere e gestire in sostanziale sinergia attività particolarmente motivanti e coinvolgenti in relazione tanto ai contenuti quanto ai ritmi, agli stili di insegnamento, alle strategie didattiche adottate.

Non va sottaciuto in tal senso quell'atteggiamento di collaborazione che in taluni casi i docenti dell'intero team di classe mettono in opera, offrendo contributi di conoscenza e di esperienza quali possono essere attinti da discipline interagenti, in particolare da quelle dell'ambito storico, geografico, antropologico.

3.5. L'ipotesi di ricerca

La sperimentazione attivata assume carattere di ricerca/azione, in quanto tende ad interrogarsi sistematicamente ed a porsi programmaticamente in discussione, disposta a rivedere, se del caso, i suoi schemi di base, le sue procedure, le sue strategie, i suoi stessi presupposti teorici.

Si tratta indiscutibilmente, nel caso nostro, di una sperimentazione educativa, avente caratteristiche sostanzialmente diverse da quelle di ogni possibile sperimentazione "in vitro", con conseguente pratica impossibilità da parte nostra di isolare e di tener sotto controllo sistematico tutte le variabili in gioco.

La nostra ipotesi di lavoro deve nondimeno prestarsi a verificare se il modello adottato e le modalità d'uso dello stesso posseggano i seguenti requisiti:

- la praticabilità
 - in rapporto all'età del soggetto;
 - alla realtà socio-culturale a cui appartiene;

- al contesto scolastico in cui è inserito;
- alle strategie didattiche alle quali è stato avviato;
- ai ritmi ed agli stili cognitivi che caratterizzano il suo apprendimento;
- l'idoneità
 - a formare l'alunno alla progettazione ed alla gestione autonoma del proprio apprendimento, nonché all'autoaccertamento responsabile delle competenze che progressivamente acquisisce;
 - a relazionarsi con il processo valutativo e certificativo formale;
- l'estensibilità
 - del concetto di PEL ad altri livelli di scolarità
 - ad altri ambiti disciplinari e ad altri percorsi formativi.

4. Il modello

4.1. L'elaborazione.

Durante la prima fase di formazione circa trenta insegnanti di lingua di scuola elementare, in gran parte futuri sperimentatori, ha avviato la conoscenza del Quadro Comune di Riferimento e dei descrittori delle competenze. Prendendo le mosse dal modello svizzero di Portfolio per adulti, essi hanno sperimentato le modalità dell'autovalutazione, applicandola a se stessi.

Ne è seguita una riflessione sulla possibilità di trasferire questo principio e questa metodologia agli alunni della scuola elementare. A tal fine è stato loro presentato il primo modello francese di Portfolio per bambini sperimentato in Francia.

Constatato il loro interesse per l'iniziativa, la formazione è sfociata in un lavoro per gruppi, mirata all'elaborazione di una prima versione di Portfolio Linguistico per bambini italiani.

Si è ritenuto opportuno in tal senso ispirarsi al modello francese, in quanto la sua concezione grafica consentiva di visualizzare in forma ludica la progressione delle competenze linguistiche del bambino, e di rendersi conto in tal modo del cammino già compiuto e di quello da compiere per conseguire l'obiettivo di "livello soglia" della competenza comunicativa.

Sin dall'inizio era chiaro che il modello italiano non dovesse essere una mera traduzione di quello francese, bensì un suo adattamento in rapporto al contesto scolastico, educativo e sociale in cui i bambini si evolvono. In tale direzione ci si è mossi, secondo un percorso che progressivamente si è scostato dal modello francese per adeguarsi alle esigenze ed alle richieste pedagogiche, didattiche ed ambientali dei nostri alunni.

Seguendo le linee direttive del Consiglio d'Europa, il nostro modello è stato

strutturato nelle tre parti fondamentali, la Biografia Linguistica, il Dossier, il Passaporto.

Occorre precisare a tale proposito che il modello proposto per la sperimentazione ed utilizzato pertanto dalle 48 classi è stato successivamente modificato in alcune parti, seguendo le indicazioni e gli orientamenti dei docenti e degli alunni, e come tale è stato presentato per la validazione.

In tal senso sono stati semplificati alcuni descrittori di competenze ed alcune modalità di rilevazione delle stesse; inoltre è stata modificata la struttura del Passaporto.

In ogni caso ci si è attenuti al criterio della maggior chiarezza, della maggior comprensione, del maggiore adeguamento alle strategie ed ai ritmi di apprendimento dei bambini.

4.2. La Biografia Linguistica

È la sezione del PEL che rappresenta l'itinerario che il soggetto compie in una duplice direzione:

- a) il progresso delle esperienze interculturali esperite in ambito scolastico ed extrascolastico
- b) la graduale conquista delle competenze linguistico/comunicative.

Va da sé che i due itinerari debbano essere considerati interdipendenti: ogni linguaggio si intesse e, per così dire, si impregna degli elementi e delle connotazioni di una determinata cultura e, nel contempo, quest'ultima non può prescindere da quel codice linguistico che non si limita a veicolarla, ma concorre a renderla comprensibile, trasparente, densa di significato.

a) *"I miei contatti con altre lingue ed altre culture"*

Tale sezione è quella che, almeno in un primo tempo, appassiona maggiormente i bambini.

Gli stimoli, più o meno numerosi e ricchi in relazione alla loro possibilità di compiere viaggi, di interagire con persone che provengono da altri paesi o che comunque li frequentano, consentono la maturazione di esperienze di cui essi desiderano conservare traccia e che cercano di arricchire all'occorrenza.

Per questo motivo il riconoscere lingue diverse da quelle materna in prodotti commerciali o in trasmissioni televisive, il corrispondere con classi di altri Paesi, l'evocare esperienze di viaggi realmente compiuti o sentiti raccontare, l'esplicitare gusti e preferenze nei confronti di film, di musiche, di prodotti tipici, di personaggi famosi, rappresenta una parte significativa ed insostituibile delle attività che vi sono connesse.

Tali attività non devono certo esaurirsi in un breve arco di tempo anteriore

all'autoaccertamento delle competenze linguistiche, in quanto queste ultime vengono, attraverso l'acquisizione di esperienze interculturali, arricchite e potenziate lungo l'intero percorso di apprendimento.

Le quattro rubriche sulle quali si ritiene di far convergere le esperienze:

- la mia famiglia e i miei amici;
- le lingue e i dialetti che conosco;
- i miei gusti;
- i miei viaggi e i miei scambi

costituiscono unicamente un possibile filo conduttore e non intendono certo comprimere la ricchezza e la varietà delle esperienze compiute dai bambini, spesso di non grande rilevanza dal punto di vista della significatività oggettiva, ma tanto maggiormente coinvolgenti in quanto non si limitano a fugaci ricordi, ma investono nel profondo il loro tessuto esistenziale.

Nella parte relativa al monitoraggio si farà menzione di esperienze che non soltanto i protagonisti hanno vissuto con forte coinvolgimento emotivo, ma che rappresentano un vero e proprio ridestarsi di memorie collettive sopite o in gran parte perdute nel tempo e nello spazio.

b) L'autoaccertamento delle competenze linguistiche

Anche questo itinerario coinvolge i bambini, perché rappresenta per loro uno stimolo costante a misurarsi con se stessi, con le loro competenze, le loro capacità, i loro progressi, le loro difficoltà, i loro ritmi ed i loro stili di apprendimento.

La sezione del PEL a ciò preposta è da noi definita "disco di autovalutazione".

Essa si compone di quattro settori che delineano altrettanti percorsi e corrispondono alle quattro competenze comunicative (ascolto, parlato, lettura, scrittura).

Tra un settore e l'altro altrettanti percorsi si rifanno alle interazioni fra competenze, più comuni e frequenti in qualsiasi contesto comunicativo (ascolto/parlato, parlato/lettura, lettura/scrittura, ascolto/scrittura).

Ogni settore si suddivide a sua volta in tre sezioni concentriche, corrispondenti ai rispettivi primi tre livelli del Quadro (A1, A2, B1).

Ciascun livello comprende tre descrittori di competenze a carattere comunicativo-prassico, più che non morfosintattico (eseguire determinate consegne, presentarsi, acquisire elementi riguardanti un amico, leggere un messaggio, prendere appunti relativi ad un avviso telefonico, ecc.).

Procedendo dalla periferia verso il centro, ogni bambino è invitato ad applicare un autoadesivo colorato in corrispondenza ai descrittori che ritiene di poter padroneggiare, in relazione alla lingua o alle lingue diverse da quella materna che apprende ed usa a scuola o in ambiente extrascolastico, seppure

a livelli di competenza molto differenziati.

Per "decidere" se sia veramente in grado di padroneggiare un determinato descrittore, egli si avvale delle griglie di autovalutazione, che si prestano a "declinare" i descrittori in sottodescrittori, sino ad un massimo di quattro per ogni descrittore.

Ad esempio la comprensione anche solo globale e sommaria di un racconto passa necessariamente attraverso la comprensione del luogo e del tempo in cui si svolge, la conoscenza di almeno alcuni dei personaggi, di un abbozzo di trama.

Le griglie autovalutative evidenziano, sottolineano e scandiscono le tappe del processo di singoli apprendimenti, ponendo il bambino di fronte ai seguenti interrogativi: competenza da acquisire?, competenza in corso di acquisizione?, competenza acquisita?

L'illustrazione delle varie sezioni del PEL, ed in particolare la sezione dell'autovalutazione e le relative griglie rimanda agli allegati di ogni sezione del modello (pagg. 153 e seguenti).

Ed ora, in sintesi, qualche osservazione in merito al processo di autovalutazione.

- 1) Il rilievo che viene dato alle strategie ed ai ritmi del percorso di apprendimento richiama un'attenzione più accentuata ai processi che non agli esiti.
- 2) Il conseguimento dell'autonomia, che si traduce per il bambino nella progressiva capacità di autoaccertamento delle competenze acquisite, non potrebbe realizzarsi se non fosse supportato costantemente dall'azione di guida, di sostegno, di orientamento, di regia da parte del docente. Azione questa che non deve peraltro connotarsi come autoritaria ed invasiva, ma deve potersi differenziare in relazione alle richieste, palesi od inesprese dei singoli alunni ed alle difficoltà a cui gli stessi devono far fronte.
- 3) Il processo di autoaccertamento da parte dei singoli alunni non intende comunque porsi in alternativa rispetto a quello seguito dall'insegnante, ma, come si avrà modo di chiarire in sede di monitoraggio, mira ad esserne convergente: l'alunno viene indotto in tal modo a comprendere le motivazioni che sottostanno alla valutazione del docente e questi, d'altro canto, può sentirsi più sicuro nel valutare quando comprenda lo svolgersi del processo che ha condotto ad un determinato esito da parte dell'alunno.

4.3. Il Dossier

Il Dossier è senza dubbio la parte del Portfolio considerata dai bambini più significativa e coinvolgente agli effetti della valorizzazione delle esperienze che vivono e maturano al di fuori del contesto scolastico e delle quali intendono conser-

vare traccia.

Nella sua veste esterna si presenta sotto forma di un classificatore composto di cartelline plastificate, al cui interno gli alunni inseriscono i documenti autentici che via via collezionano e che richiamano, testimoniano, fanno rivivere segmenti di vissuto ad alto potenziale emotivo ed affettivo.

Quando i documenti appaiono troppo voluminosi (videocassette, oggetti diversi), il bambino viene incoraggiato a rappresentarli sotto forma di disegni, di fotografie, di testi esplicativi, operando in tal modo una prima operazione di astrazione.

L'alunno deve sentirsi libero di scegliere il criterio di catalogazione che più risponde alle sue esigenze ed alle sue competenze, di ritirare all'occorrenza i documenti che non gli piacciono più e di sostituirli con altri da lui ritenuti più pertinenti e significativi.

L'esercizio di catalogazione e di selezione gli richiede ovviamente un ulteriore sforzo di astrazione che potrà verosimilmente necessitare dell'intervento dell'insegnante, purché questo non venga imposto e non giunga intempestivo.

In una prima fase l'alunno tenderà verosimilmente a catalogare i documenti stessi per tipologia e solo a partire dalla quarta/quinta classe, in presenza di competenze geografiche più sicure e complete, si dimostrerà in grado di operare una classificazione corretta sulla base della provenienza degli stessi.

Occorre tuttavia precisare che nel Dossier devono poter convergere non soltanto le "collezioni", ma altresì le "produzioni", in quanto la funzione dello stesso non è solo quella di conservare traccia di esperienze e di vissuti, ma anche quella di documentare quanto ogni bambino si era limitato a suo tempo ad indicare attraverso crocette o autoadesivi sia nel settore interculturale, sia in quello linguistico.

Il bambino è in generale non insensibile all'esigenza di "render conto", in quanto ciò risponde ad una "etica" da lui vagamente sentita e percepita e che la scuola ha il compito di affinare e di rendere efficace.

4.4. Il Passaporto

È la parte "ufficiale" del Portfolio e si ispira per certi aspetti al modello svizzero.

Mentre la Biografia Linguistica mira a descrivere la processualità degli appren-

dimenti ed a scandirne i ritmi, il Passaporto delle Lingue indica il livello di padronanza di una determinata competenza ad una determinata data.

Nel modello da noi adottato esso consta di quattro tabelle a doppia entrata, corrispondenti alle rispettive competenze dell'ascolto, del parlato, della lettura, della scrittura.

Sulle ordinate sono elencate le lingue ufficiali, le lingue minoritarie e/o i dialetti presi in esame fino ad un massimo di sei, partendo dal presupposto che la padronanza delle une o degli altri può risultare molto differenziata.

Sulle ascisse compaiono i sei livelli del Quadro, tenendo presente che il bambino di scolarità elementare solo in rarissimi casi, come evidenzierà il monitoraggio, riesce a superare il livello A2: la cosa può verificarsi in effetti in alunni di famiglia plurilingue di non modesta levatura socio-culturale.

Allorché l'alunno consegue una determinata competenza, in quanto riesce a padroneggiare in maniera sicura ed incontrovertibile tutti i descrittori di un livello in relazione ed una delle quattro abilità, è invitato ad apporre una crocetta o ad annotare la data dell'*evento* nella casella che si trova all'incrocio fra la lingua considerata ed il livello raggiunto.

Eventuali certificazioni rilasciate dalla scuola o da enti esterni possono all'occorrenza confluire nel modello.

Nel secondo ciclo della scuola elementare il passaporto rappresenta una tappa successiva all'autoaccertamento progressivo e graduale delle competenze, in quanto risponde, per così dire, ad una logica di autovalutazione "sommativa" ed in qualche misura conclusiva di un ciclo di apprendimenti.

Per tale motivo è consigliabile che gli insegnanti orientino ad un uso appropriato del Passaporto, che deve potersi relazionare, per ogni singolo alunno, alla scoperta ed alla soddisfazione di aver raggiunto un traguardo, non importa quale ed a quale livello, al di là di ogni possibile forzatura e precocismo.

Il modello è corredato da una "GUIDA" per l'insegnante.

CAPITOLO 4

II MONITORAGGIO DEL MODELLO PIEMONTESE DEL PEL

CAPITOLO 4

II MONITORAGGIO DEL MODELLO PIEMONTESE DEL PEL

di Rosalia Ferrero

1. Premessa

Analizzare gli esiti del monitoraggio sull'applicazione del P.E.L. equivale a ripensare alle procedure seguite lungo l'arco di un triennio in ogni fase di lavoro ed analizzare il livello di congruenza fra gli obiettivi, l'ipotesi di ricerca ed i risultati conseguiti e percepiti dagli attori e dagli interlocutori della ricerca stessa.

All'atto dell'introduzione del modello si era precisato che non si sarebbe trattato di una sperimentazione in senso stretto. Ogni sperimentazione, per sua natura, comporta infatti un rigoroso e sistematico controllo delle variabili interagenti, improponibile per una ricerca di carattere didattico, rivolta ad un campione di classi vasto, multiforme e soggetto a variazioni di diversa natura, in particolare all'avvicendamento dei docenti.

Per questo motivo ci si è limitati ad attribuire a tale ricerca una "dimensione sperimentale", consistente nell'assunzione di un atteggiamento di verifica sistematica delle strategie di attuazione, dei processi di apprendimento, della funzionalità dello strumento.

In modo particolare si è inteso verificare se ed a quali condizioni sia possibile salvaguardare e valorizzare i requisiti che sono stati da noi attribuiti al PEL, e precisamente:

- la sua praticabilità in rapporto all'età dei bambini, al loro contesto socio-ambientale, al curriculum scolastico da loro seguito;
- la sua idoneità a formare gli alunni alla progettazione, alla gestione, all'autoaccertamento responsabile delle competenze acquisite;
- la possibilità di adattarlo ad altri livelli di scolarità e ad altri percorsi disciplinari e formativi.

Il monitoraggio è stato condotto attraverso una serie di azioni fra loro coordinate ed interagenti, vale a dire:

- confronti sistematici con i docenti sperimentatori;
- visita in situazione didattica alle 48 classi campione;
- tabulazione e analisi delle risposte a tre questionari, rivolti rispettivamente agli insegnanti, agli alunni ed ai genitori delle classi coinvolte.

Di conseguenza le osservazioni e le valutazioni che seguono si riferiscono rispettivamente alle tre categorie impegnate nel processo di ricerca, ivi compresi i genitori, considerati come osservatori privilegiati dei comportamenti e degli atteggiamenti dei

bambini e nel contempo come parte attiva del processo di presa di coscienza della natura e delle finalità del PEL

Per mere esigenze espositive le argomentazioni che seguono vengono ripartite appunto in tre "blocchi" (insegnanti, alunni, genitori). Ne consegue in tal senso l'esigenza di un confronto sistematico delle osservazioni e delle valutazioni espresse dalle tre categorie consultate.

2. Le osservazioni degli insegnanti

2.1 Il questionario per i docenti

Le risposte al seguente questionario si prestano a fornire una serie di elementi sulla validità, l'efficacia e le strategie d'uso del PEL in termini qualitativi oltre che quantitativi.

Proposto nel maggio del 2002 ai docenti delle 48 classi campione, comprese quelle i cui alunni erano transitati alla scuola media nell'anno scolastico precedente, è stato restituito da 40 di essi. Occorre precisare a tale proposito che 12 insegnanti, pari al 25% degli sperimentatori, si sono sostituiti ad altri nel corso di un triennio a causa dei consueti avvicendamenti dovuti a trasferimenti, pensionamenti, nomine precarie.

Il medesimo questionario era stato somministrato precedentemente, dopo i primi mesi di uso del PEL ed aveva fornito elementi di conoscenza che ci avevano orientati ad una più corretta e funzionale prosecuzione dell'esperienza.

Cognome e nome

Lingua/e viva/e insegnata/e

Numero di ore settimanali dedicate al loro insegnamento:
.....

Scuola.....Classe:

Numero di alunni della classe:

QUESITI GENERALI

Codice	Quesito	Sì	No	Non so
A 1T	Il Portfolio è stato utile per valutare le competenze linguistiche dei suoi alunni?	39	-	1
B 1T	Il Portfolio l'ha aiutata a chiarire ai suoi alunni gli obiettivi del loro apprendimento?	40	-	-
C 1T	Il Portfolio l'ha aiutata a coinvolgere i suoi alunni nel processo di apprendimento?	39	-	1
D 1T	I suoi alunni sono in grado di autovalutarsi con l'aiuto del Portfolio?	36	-	4
E 1T	Il Portfolio ha contribuito a sensibilizzare i suoi alunni alla diversità culturale esistente in Europa e nel mondo ?	36	-	4
F 1T	Nella sua scuola altri insegnanti usano il Portfolio?	-	39	1

DIARIO DI BORDO

Codice	Quesito	Sì	No	Non so
A 1C	Il Portfolio è stato presentato e discusso in Collegio Docenti?	38	2	-
B 1C	Il Portfolio è stato presentato ai genitori degli alunni coinvolti?	40	-	-
C 1C	Nella sua classe lei ha fatto riferimento al Portfolio nel corso di attività diverse da quelle legate alle lingue vive ?	24	16	-

Codice	Quesito	Sì	No	Non so
D 1C	In classe gli alunni hanno fatto riferimento al Portfolio nel corso di attività diverse da quelle legate alle lingue vive?	31	9	-
E 1C	Nella sua classe si sono verificati effetti indotti dal Portfolio (affissione di cartelli, mostre, richieste di scambi)?	35	5	-
F 1C	Nella sua scuola si sono prodotti effetti indotti dal Portfolio (inserimento nel Piano dell'Offerta Formativa)?	29	11	-

INDICATORI PER L'OSSERVAZIONE DEI RAGAZZI

Codice	Quesito	Sì	No	Non so
G 1C	Ai suoi alunni piacciono le attività legate al Portfolio?	37	-	3
H 1C	Quale parte del Portfolio piace loro di più?	(*) 18	(**) 20	(***) 2
I 1C	Per quale parte chiedono più aiuto?	(*) 10	(**) 28	(***) 2
J 1C	Parlano del Portfolio a casa loro?	35	1	4
K 1C	Hanno capito la relazione esistente tra la progressione linguistica indicata nelle caselle del disco di autovalutazione e i loro personali progressi?	38	-	2
L 1C	Ha notato una differenza di interesse al Portfolio da parte dei ragazzi provenienti da famiglie multilingui rispetto a quelli provenienti da famiglie monolingui?	2	26	12

Desidera fare altre osservazioni?

.....

.....

.....

(*) Esperienze culturali (**) Autovalutazione (***) Nessuna risposta

F 1T

Appare evidente come la ricerca triennale sia stata unica nel suo genere, quanto meno nell'ambito della Provincia di Torino. D'altro canto il piano originario non prevedeva una diffusione del modello in fase di sperimentazione; non è da escludersi tuttavia l'esistenza di altre esperienze che non abbiamo avuto modo di controllare e di verificare. La vera e propria fase di diffusione del PEL ha avuto inizio di fatto a seguito della sua validazione (marzo 2002).

A 1C

Gli insegnanti sperimentatori testimoniano che, salvo eccezioni, i Collegi Docenti non hanno seguito l'itinerario di ricerca con sistematicità e regolarità di procedure. Per contro, a partire dall'anno in corso, l'introduzione del PEL nelle classi dovrà far parte integrante del Piano dell' Offerta Formativa di ogni scuola e di conseguenza l'iter applicativo dovrà essere analizzato, discusso e valutato in ogni sua fase. È quanto si accinge a fare un numero non indifferente di scuole del Piemonte e di altre regioni presso le quali il PEL ha incontrato favore ed è stato adottato.

B 1C

Il PEL sperimentale è stato dovunque presentato e illustrato ai genitori degli alunni interessati. Si rimanda in proposito alla sezione specifica del monitoraggio.

D, E, F 1C

Le risposte ai vari quesiti mettono in rilievo come le esperienze connesse all'applicazione del PEL non abbiano avuto, durante la fase di ricerca, una risonanza rilevante. Nondimeno gli insegnanti sperimentatori, in particolare i più motivati e coloro che sono stati nel contempo maggiormente assecondati dai dirigenti scolastici e dai colleghi, sono riusciti a creare un contesto favorevole all'estensione dell'esperienza ad altri ambiti disciplinari, ad altri itinerari formativi, oppure a classi e scuole viciniori o comunque collegate.

Un buon numero di scuole della Provincia di Torino risulta aver presentato l'iniziativa alle comunità di appartenenza, promovendo dibattiti e mostre che hanno interessato a volte la stampa locale ed hanno comunque attirato l'attenzione non soltanto sul problema dell'apprendimento precoce delle lingue vive e dell'arricchimento delle esperienze interculturali, ma altresì sull'esigenza di forme di valutazione che non si identifichino con quella tradizionale.

H 1C

Gli insegnanti asseriscono che i bambini attribuiscono all'incirca lo stesso numero di preferenze alla sezione connessa alle esperienze interculturali ed a quella dedicata all'autovalutazione.

Tali dati non differiscono sostanzialmente da quelli che emergono dai questionari rivolti agli alunni ed ai genitori e si prestano a dimostrare come l'autoaccertamento delle competenze, grazie altresì alla dimensione ludica del modello, crei motivazione ed impegni i bambini in una competizione nei confronti di se stessi più che dei compagni: è quanto in effetti essi mi testimoniano nel corso delle mie visite alle classi.

I 1C

Per quanto concerne l'aiuto sollecitato dai bambini, i quaranta insegnanti consultati affermano che la sezione interculturale ne richiede soltanto in 10 casi verificati, mentre in 28 casi (più 2 non risposte) gli alunni amano essere seguiti, guidati, orientati in relazione alla parte afferente all'autovalutazione. I bambini manifestano infatti l'esigenza di risposte e di rassicurazioni, di verifiche, in considerazione di un'insicurezza di fondo nelle loro personali capacità di esplicitare un ruolo valutativo tradizionalmente connesso a quello dell'insegnante, che ai loro occhi incarna il principio stesso di autorità.

L 1C

È questo un aspetto al quale i docenti sperimentatori dimostrano di non aver prestato un'attenzione particolare: lo attesta il numero delle non-risposte (12). L'elevato numero di risposte negative (26) a fronte di quelle positive (2) è riconducibile verosimilmente al fatto che si tenda abitualmente a considerare plurilingui unicamente le famiglie appartenenti alla Comunità Europea e non invece le numerose famiglie extracomunitarie i cui figli frequentano le nostre classi, in particolar modo quelle della periferia e dell'hinterland torinese.

2.2. Le riunioni sistematiche e le visite in situazione didattica

Considerazioni, valutazioni, suggestioni di vario genere vengono espresse dai docenti sperimentatori nel corso delle riunioni sistematiche, organizzate nelle sedi dei poli linguistici operanti presso le otto Direzioni Didattiche di Torino e Provincia, oppure presso il Centro Risorse Territoriale per la diffusione delle lingue comunitarie funzionante presso il Liceo Volta di Torino.

Alle osservazioni che sono emerse nel corso di tali riunioni, durante le quali i concetti si articolavano ed il linguaggio di specializzava progressivamente, occorre aggiungere, o, per meglio dire, intrecciare le considerazioni che venivano espresse dai docenti durante le visite in situazione, in risposta ai quesiti delle seguenti griglie da me predisposte:

Polo di riferimento

Scuola elementare	
Direzione Didattica	
Classe	
Insegnante di lingua	
Alunni n.	
Lingua in corso di apprendimento	
Anno di apprendimento	

L'insegnante condivide in tutto/in parte:

la struttura del modello?

gli obiettivi connessi all'introduzione del PEL?

Gli alunni dimostrano di comprendere, almeno a grandi linee:

il significato e l' uso del PEL?

L'introduzione del PEL è condivisa dal team dei docenti della classe?

Se no, perché?

Il PEL è stato presentato ai genitori?

È stato accolto favorevolmente?

Il PEL è stato presentato ed illustrato in sede di Collegio Docenti?

La sperimentazione è stata approvata?

Sono state espresse riserve?

Le esperienze dei bambini, quali risultano in particolare dal Dossier, sono ricche e varie?

Se no, perché?

Il loro livello di competenza linguistica in relazione alla classe frequentata appare adeguato?

L'insegnante ritiene che il modello sia idoneo a scandire le tappe fondamentali dello sviluppo delle esperienze interculturali e delle competenze linguistiche degli alunni?

Qual è, di norma, il ritmo delle sedute dedicate espressamente al PEL?

Sulla base di quali criteri avviene l'aggiornamento delle rubriche interculturali ?
del Dossier?
del disco di autovalutazione?

Come e quando vengono usate le schede autovalutative?

I sottodescrittori delle schede appaiono congruenti rispetto ai descrittori del disco?

In quali delle quattro competenze (ascolto, parlato...) la maggior parte degli alunni progredisce più facilmente?

Sono molto evidenti i dislivelli di competenza fra un alunno e l'altro?

I bambini se ne rendono conto?

Ne rimangono sfavorevolmente condizionati?

Tendono ad emulare i compagni più competenti o sono più inclini a tener conto dei propri progressi?

Osservazioni dell'insegnante

Osservazioni dell'ispettore

Data

Nel contesto di ogni singola classe mi è stato possibile confrontare i miei punti di vista con quelli dei docenti, degli alunni e talvolta del dirigente scolastico e dei docenti del team di classe.

A proposito dell'intervento e del contributo offerto dai colleghi degli sperimentatori, occorre rilevare come l'inclusione dell'esperienza del Portfolio in un ambito interdisciplinare abbia consentito non soltanto di dedicarle archi temporali più distesi, ma abbia contribuito altresì a situare la lingua e la cultura del paese considerato in orizzonti pedagogici più vasti e dinamici.

Occorre rilevare inoltre come il docente "specializzato", inserito in un team, interagisca più agevolmente con i colleghi e se ne percepisca meno estraneo rispetto ad un docente "specialista", che dedica di norma alla classe sperimentale non più delle regolamentari tre ore settimanali.

A questo proposito così si esprime un'insegnante: "Mi è stato molto utile il fatto di essere insegnante di classe, perché sono riuscita a situare la lingua nel complesso delle altre discipline", mentre un'altra afferma: "Non sono l'insegnante di classe e

pertanto non sono riuscite a coinvolgere quanto necessario le insegnanti della classe sperimentale"

Non è difficile inoltre rilevare come il coinvolgimento dei genitori, il livello di interesse che essi prestano all'iniziativa e la disponibilità ad essere di aiuto ai propri figli nel momento in cui lo richiedono, contribuiscano in misura rilevante al determinarsi della motivazione del docente, che si sente in tal modo maggiormente spronato ad articolare concretamente gli obiettivi ed a sperimentare innovative tecniche di apprendimento e di valutazione dei processi e degli esiti.

Le riflessioni e le valutazioni espresse dai docenti in merito alle modalità di applicazione del PEL, alle difficoltà che comportano, ai problemi che sollevano, sembrano non differire sostanzialmente da quelle espresse dagli alunni.

A proposito della sezione interculturale e del Dossier un'insegnante afferma: "I bambini appartenenti ad un livello socio-economico tendente al basso non sono soliti inserire molto materiale nel Dossier, perché viaggiano poco e non hanno significative occasioni di contatto con altre lingue e culture. Non a caso nella mia classe (ambiente prevalentemente operaio della periferia di Torino) è piaciuta di più la parte relativa all'autovalutazione".

Ad avviso dei docenti le abilità in cui i bambini progrediscono più facilmente e più rapidamente sono l'ascolto e il parlato. In non rari casi, tuttavia, ho avuto modo di riscontrare una più rapida progressione delle abilità di lettura e addirittura di scrittura. Tale fenomeno si verifica in generale nelle classi in cui il rapporto con il libro di testo è sistematico e pressoché esclusivo e mira a privilegiare le attività morfosintattiche rispetto a quelle comunicative.

Vari docenti confermano quanto io stessa ho avuto modo di rilevare nel corso delle mie visite: i livelli di competenza tra un alunno e l'altro differiscono a volte consistentemente e si rapportano in generale alla loro padronanza di capacità logiche e comunicativo-linguistiche.

Occorre tuttavia riconoscere all'uso sistematico del PEL una funzione di armonizzazione delle competenze fra un alunno e l'altro e, per quanto concerne i singoli alunni, la motivazione a ricercare strategie di superamento di se stessi, ad individuare obiettivamente le maggiori difficoltà del percorso e le personali debolezze, allo scopo di richiedere all'occorrenza l'aiuto necessario per superarle.

Non ho avuto modo, e gli insegnanti me lo confermano, di riscontrare una particolare tendenza alla competitività fra gli alunni di una medesima classe. È pur vero che un sano spirito di emulazione contribuisce a motivare ed a far progredire, ma, come gli stessi bambini dichiarano, questo non deve tradursi in un gareggiare fine a se stesso. Le osservazioni riguardanti la struttura e le modalità di applicazione del primo modello in uso nelle 48 classi hanno contribuito in maniera determinante a suggerire modifiche e correzioni che sono state recepite dal modello in seguito validato e divenuto pertanto ufficiale.

In particolare siamo stati indotti a rendere più flessibili le griglie autovalutative ed a prestare maggiore attenzione alla congruenza fra i descrittori del "disco" ed i sotto-

descrittori che compaiono nelle griglie stesse, considerato che i sottodescrittori possono all'occorrenza essere semplificati, omissi, sostituiti. Ci è stato suggerito inoltre di semplificare determinati descrittori del "disco" e la registrazione delle esperienze interculturali riferite alla rubrica "I miei contatti con altre lingue ed altre culture". In particolare siamo stati indotti a migliorare la rilevazione dei processi di apprendimento in riferimento agli esiti dello stesso.

3. Quel che pensano i bambini del Portfolio

Il questionario riservato ai bambini è stato somministrato nel maggio del 2002 agli alunni di 43 classi quinte.

Delle 48 classi selezionate originariamente, cinque sono transitate alla scuola media nell'anno scolastico precedente ed è praticamente impossibile rintracciare gli alunni che sono stati coinvolti a suo tempo, in quanto ogni classe, all'atto del passaggio, si "frantuma" in almeno 5/6 classi o scuole medie. Il numero iniziale di 940 alunni si è ridotto pertanto a 795 alunni (122 corrispondono alle 5 classi di prima media e 23 rappresentano il calo fisiologico attribuibile ai trasferimenti di sede ed alle poche ripetenze).

Le risposte vengono formulate da 716 alunni, pari al 90,1% di quelli che hanno frequentato nel 2002 la quinta classe.

3.1. Il questionario per gli alunni

Cod.	Quesito	Sì	No
A	È stato facile per te compilare le schede di autovalutazione (☺☹☹)	664	52
B	Hai avuto bisogno di aiuto per la parte "Valutazione"?	351	365
C	Hai avuto bisogno di aiuto per la parte "I miei contatti con altre lingue e altre culture"?	362	354
D	Ti piace il tuo Portfolio?	657	59
E	Ti piace utilizzare il tuo Portfolio?	637	79
F	Quale parte preferisci?		
G	Hai mostrato il tuo Portfolio a qualcuno della tua famiglia?	569	147
H	Metti molti documenti nel tuo Dossier?	538	178
I	Utilizzi il tuo Portfolio per una sola lingua? Quale?	397 Inglese 258 Francese 15 Spagnolo 21 Tedesco	
J	Per più lingue? Quali?	25 Inglese e Francese	
	Desideri fare altre osservazioni?		

Alla voce F ("Quale parte preferisci?") i 716 alunni esprimono le seguenti preferenze:

- 315 optano per la sezione interculturale, comprendente le rubriche "I miei contatti con altre lingue ed altre culture" e per il Dossier;
- 264 si esprimono favorevolmente per la parte afferente all'autovalutazione delle competenze (il disco e la serie di schede, la cui compilazione non pone ai bambini particolari problemi, pur essendo queste ultime considerate da taluni troppo numerose e talora ripetitive);
- 64 dichiarano di gradire indistintamente tutte le sezioni, mentre 73 non esprimono un particolare gradimento per nessuna di esse.

La voce I menziona unicamente le lingue apprese a scuola e non invece altri possibili codici linguistici che il bambino mutua dall'ambiente extrascolastico.

Ecco alcune delle espressioni usate dai bambini a proposito del PEL:

"Il Portfolio è uno strumento per imparare divertendosi"

"Per me il Portfolio è insieme divertente perché metti tante cose nel dossier, ma qualche volta noioso perché devi ripetere tante volte le stesse cose"

"La carta utilizzata (N.B. nel modello sperimentale e non in quello validato) è scomoda, ma per tutto il resto il Portfolio è una cosa bella e intelligente"

"Il Portfolio mi sembra utile perché serve a capire se abbiamo imparato qualcosa nel cammino di apprendimento della lingua"

"Mi piace perché imparo e vorrei continuare anche nelle medie e nelle superiori"

"Dovrebbe iniziare fin dalla prima"

"Vorrei servisse anche per altre materie"

"Dovrebbe essere utilizzato più spesso"

"Vorrei che i nostri genitori ci stessero più dietro"

Qualche bambino esprime un apprezzamento per chi ha lavorato al PEL e ha preso in considerazione anche i suggerimenti degli alunni delle classi campione per la stesura della seconda edizione; non pochi manifestano "l'orgoglio" di essere stati sperimentatori e di sentirsi quindi utili ad altri bambini.

Alla voce I risulta che solo tre classi abbiano effettuato la sperimentazione introducendo sin dall'origine due lingue: l'inglese ed il francese. A tale proposito occorre precisare che il successo dell'iniziativa si è manifestato prevalentemente nella classe in cui le due lingue sono state apprese in una pressoché totale sinergia di programmazione, di scelta di contenuti, di gestione di metodologie, di applicazione di strumenti di verifica.

3.2. Portfolio e competenza linguistica

Il livello di competenza linguistica varia, come è ovvio, a seconda della natura del contesto socio-culturale, del numero di anni di apprendimento della lingua in corso di studio ed in particolare del livello e della qualità dell'insegnamento.

Va rilevato a tale proposito come le classi sperimentali abbiano raggiunto almeno in parte, al termine del secondo ciclo elementare, il livello A2 del Quadro nel 60% circa dei casi ed il livello inferiore, A1, nella percentuale del 40% circa.

Si tratta indubbiamente di un risultato rilevante, se si considera che il "Progetto Lingue 2000" prevede, al termine della quinta, il conseguimento del livello A1.

Siamo autorizzati a dedurre che il PEL assecondi e rafforzi l'apprendimento delle lingue? È quanto gli insegnanti, gli alunni e i genitori ipotizzano.

Occorre tuttavia approfondire il rapporto intercorrente fra l'uso sistematico del Portfolio e l'accrescimento della competenza linguistica: a tale scopo prevedia-

mo di articolare e circostanziare adeguatamente l'ulteriore indagine.

Una variabile che concorre in misura rilevante a motivare i bambini consiste nell'interesse dimostrato nei confronti del PEL dall'intero team dei docenti della classe: in non rari casi questi insegnanti non si limitano genericamente ad approvare l'uso del Portfolio, ma concorrono a fornire agli alunni spunti di competenza attraverso l'esercizio di discipline diverse ed interagenti, in particolare la lingua materna, la geografia e la storia.

Da parte sua l'appartenenza ad un determinato contesto socio-culturale non è sufficiente a spiegare la motivazione ed il rendimento di una classe: ho avuto modo di riscontrare fenomeni di spiccato interesse e coinvolgimento da parte di alunni appartenenti ad ambienti deprivati, allorché i docenti sono stati a suo tempo in grado di attivare quella curiosità intellettuale che pone le basi del processo di potenziamento della lingua in corso di acquisizione.

Occorre a questo proposito evidenziare come il settore dell'esperienza interculturale non vada mai disgiunto da quello della competenza linguistica. Di conseguenza le varie parti del Portfolio devono essere considerate interdipendenti: la competenza linguistica apparirebbe arida se non fosse associata al tessuto di cultura di un paese e questo non potrebbe essere compreso al di fuori di un sistema linguistico che gli dà senso e spessore.

In tal senso il settore interculturale offre lo spunto per il conseguimento delle competenze riferite ai descrittori del disco di autovalutazione; questi ultimi, d'altro canto, devono potersi prestare ad ampliamenti ed approfondimenti sui molteplici aspetti della cultura del Paese del quale si apprende la lingua.

3.3. Le esperienze interculturali

Il settore interculturale della Biografia Linguistica viene di norma associato al Dossier, in quanto, almeno inizialmente, quest'ultimo viene concepito come un raccoglitore di documenti autentici che riflettono esperienze dirette o mediate, finalizzate ad una prima approssimativa conoscenza di altri paesi e di altre culture.

Il Dossier è considerato dai bambini come il luogo fisico della memoria, dove custodire ricordi piacevoli, in generale legati a viaggi compiuti o "raccontati" da persone amiche.

Ma è considerato altresì come un mezzo atto a documentare le esperienze e le competenze che essi stessi si sono limitati a suo tempo ad annotare e a dichiarare, ricorrendo ai descrittori contenuti nella sezione interculturale ed in quella linguistica.

In un primo tempo i bambini sono portati a raccogliere e inserire alla rinfusa i documenti nelle cartelline plastificate del Dossier (carte telefoniche, pieghevoli, fotografie, annunci pubblicitari, giornali, menu di ristoranti, biglietti di metro-

politane...); solo successivamente, quando il materiale incomincia a diventare abbondante e... debordante, essi avvertono l'esigenza di classificarlo per tipologia o per luogo di provenienza.

Occorre osservare in proposito come in un primo tempo i bambini che non hanno occasione di compiere viaggi stentini a padroneggiare il concetto di paese estero. "Io sono stata all'estero a Rimini" dichiarava un'alunna di terza di una zona depressa della periferia di Torino: errore questo spiegabile con il fatto che la piccola avrebbe avuto modo in quell'occasione di far conoscenza sulla spiaggia con bambini tedeschi.

Va da sé, per contro che, in classi frequentate prevalentemente da alunni appartenenti ad un ambiente socio-culturale favorevole, il processo di conoscenza di altre lingue e culture sia facilitato dalle esperienze derivanti dai viaggi compiuti e da scambi con parenti e amici che frequentano abitualmente altri paesi.

Tuttavia ho potuto rilevare, in classi appartenenti ad un contesto rurale decentrato e caratterizzato da un'emigrazione che risale agli inizi del ventesimo secolo, come l'uso e la pratica del PEL abbiano contribuito al ridestarsi di una "memoria collettiva": parecchi bambini si sono sentiti motivati a scrivere a sconosciuti pronipoti di comuni avi e residenti in Argentina, ricreando legami e ridestando quel senso di appartenenza che caratterizza in generale i discendenti degli emigranti nei confronti della terra d'origine dei loro antenati.

Occorre inoltre riconoscere che gli alunni provenienti da altre nazioni, ancorché sradicati spesso in tenera età dalla loro terra d'origine, rappresentano una fonte insostituibile di notizie, di memorie, di esperienze preziose per la classe d'appartenenza.

Ed ecco un campione, a mio giudizio significativo, di testimonianze dei bambini, registrate o ricavate da "memorie" che essi mi hanno inviato posteriormente alle visite nelle loro classi:

"Mi piace raccogliere i materiali del Dossier: sono materiali che prima non mi interessavano ed è importante riflettere su quante cose conosci di altri paesi"

"A me piace la parte interculturale perché, se come nel mio caso, non sei mai andato all'estero, puoi cominciare a conoscere cose di altri Paesi guardando gli altri Dossier"

"Noi siamo abituati a raccogliere materiali durante le visite e le gite... Se impari a raccogliere materiali per documentare le cose che studi, poi lo fai sempre. È come per la storia: mica la impari solo sui libri, la impari anche quando vai al museo, o sui documenti o quando vedi i monumenti...";

"Gli oggetti danno informazioni, ricordi, emozioni... Le emozioni puoi metterle come in un baule, ma quando riapri il baule e vedi gli oggetti, tornano le emozioni..."

Un aspetto non secondario della maturazione linguistica dei bambini risiede, a

mio avviso, nella comprensione della pari dignità e della relatività dei codici linguistici:

"Non ci sono lingue giuste, perché, se io nasco in Africa, per me la lingua sarà africana, quindi nessuna lingua è giusta o sbagliata".

Tali considerazioni ci indicano come i bambini comprendano progressivamente la funzione del Dossier: utile dapprima ad una asistemata raccolta di materiali, esso risponde successivamente all'esigenza di interiorizzare il concetto di documentazione, ovverossia di dimostrazione della veridicità delle esperienze dichiarate. Esso realizza in tal modo quella che potrebbe esser definita "l'etica del render conto".

3.4. Portfolio e metacognizione

Uno dei requisiti del PEL, che la ricerca condotta ha inteso verificare consiste nella sua idoneità a formare i bambini all'autoaccertamento responsabile delle competenze acquisite. L'azione di monitoraggio ha inteso pertanto porre l'accento sulla verifica delle tappe e delle modalità del processo di maturazione della competenza dell'autovalutazione.

Obiettivo questo indubbiamente non facile a raggiungersi, in quanto non assimilabile ad un mero accrescimento delle competenze linguistiche, ma proprio per tale motivo meritevole di essere perseguito sin dai primi anni della scolarità elementare.

Imparare ad autovalutarsi implica, da parte di ogni bambino, la capacità di comprendere come egli stesso apprende, e precisamente: i livelli di competenza da cui parte; i traguardi a cui mira; le tappe superate e quelle che deve ancora superare; le proprie potenzialità, i propri ritmi e stili di apprendimento; le difficoltà incontrate ed i mezzi esperiti per farvi fronte; i risultati raggiunti e quelli da perseguire ulteriormente. In sintesi: le dimensioni e le caratteristiche di un percorso continuo, sempre diverso, sempre superabile, quantitativamente e qualitativamente sempre più elevato.

Riflettere sui tempi e sui modi, sulle potenzialità e sulle difficoltà del proprio apprendere equivale, per ciascun bambino, ad acquisire un'attitudine alla metacognizione.

La competenza metacognitiva si forma progressivamente, in forme e secondo ritmi diversi da bambino a bambino, e tanto maggiormente si rafforza in quanto la si persegue in età precoce, prima che prenda forma e sostanza quell'atteggiamento di acquiescenza che il discente tende non di rado a manifestare nei confronti della valutazione esterna e formale: una valutazione che soggiace a regole e criteri che questi può non comprendere nè condividere.

3.5. La "sfida" dell'autovalutazione

Anche il concetto di autovalutazione progredisce gradualmente, in forme e ritmi diversi a seconda della cultura di appartenenza del bambino, del grado di competenza e di consapevolezza dell'insegnante, nonché dell'efficacia didattica con la quale il PEL viene applicato e gestito. A tutta prima l'alunno tende in generale a rifiutare il ruolo di autovalutatore: egli non ritiene infatti di essere in grado di svolgerlo adeguatamente, in quanto lo considera connaturato al potere autoritativo connesso alla funzione docente.

Un bambino asserisce a tale proposito:

"A me non piace valutarmi da solo, perché non sono molto sicuro della mia valutazione, preferisco che mi valuti la maestra" ed alcuni altri si esprimono in maniera pressoché analoga.

Nondimeno la consapevolezza della possibilità di contribuire responsabilmente all'autoaccertamento delle competenze acquisite si fa strada in forme via via più articolate.

Ecco, in proposito, l'espressione un po' contorta di una bambina che si sforza di afferrare e di esplicitare il significato di autovalutazione:

"Se i tuoi compagni non sanno una cosa che tu credi di sapere ma non sai, quando cerchi di spiegargliela, allora ti rendi conto di non saperla e ti devi impegnare ad impararla anche tu..."

In generale i bambini amano autovalutarsi nella misura in cui questa impresa li fa sentire più maturi e responsabili:

"Da grande potrai avere un documento che prova quanto sai di inglese e cosa non sai, ma soprattutto ti rende più responsabile"

"A me piace questa pagina (leggasi il disco dell'autovalutazione), perché ti metti a confronto con la tua conoscenza"

"Il Portfolio è importante perché con le schede di autovalutazione riesci a vedere quello che sai e le difficoltà che ancora devi affrontare"

"È divertente fare i segni sulle faccine (delle schede di autovalutazione)... Serve a diventare sinceri, insegna a darsi i voti da soli. Quando mettiamo i bollini, è come se le maestre fossimo noi..."

"Autovalutazione vuol dire che dobbiamo darci noi il voto, senza prendere in giro la maestra e senza prenderci in giro da soli. È una prova di sincerità... Mica metti le crocette sulle faccine sorridenti solo per far piacere alla maestra! Non è che sei bugiardo, magari pensi di sapere quella cosa, invece non è vero. Le crocette servono al bambino per capire se sa le cose, non alla maestra: la maestra fa le verifiche"

"La pagina dell'autovalutazione mi piace molto, perché mi insegna a capire se mi so dare un giudizio da sola, cioè mi so autovalutare; ma noi ci possiamo sottovalutare o sopravvalutare".

Sono i bambini stessi a rendersi conto prima o poi della relativa attendibilità del loro criterio di giudizio ed a manifestare l'esigenza di confrontarlo con quello

dell'insegnante, a richiedere in pratica "una verifica".

"Io preferisco quando la maestra fa una verifica, così, quando ci dà la scheda di autovalutazione, riesco a rendermi conto se la mia valutazione l'ho fatta bene o no e così metto le crocette con più facilità, perché so che la mia valutazione e quella della maestra sono uguali..."

"Se la nostra verifica va male a quasi tutta la classe, la maestra dice che forse è colpa sua, che non ha spiegato bene, e allora spiega di nuovo in un altro modo... La maestra in questo modo riesce ad autovalutarsi anche lei e per autovalutarsi ha bisogno di noi, ma noi abbiamo bisogno di lei per sapere se le crocette sono messe al posto giusto"

Bisogna riconoscere che non è di scarso valore il fatto che in bambini di dieci anni emerge il concetto di interdipendenza tra auto ed etero valutazione, nonché la percezione di un atto valutativo che coinvolge l'intero processo di insegnamento.

Emerge a poco a poco altresì il concetto di apprendimento come processo "sociale":

"Si impara dagli altri, dai compagni, da noi stessi..."

"Mi piace molto l'autovalutazione del Portfolio, perché ti puoi valutare da solo, ma è bello autovalutarsi anche insieme ai tuoi compagni"

Analogamente si fa strada la percezione della processualità dell'apprendimento: *"Se in un primo momento non so delle cose, andandole a rivedere, ... magari scoprirò di averle capite"*, dove "apprendere" equivale a "essere consapevole di aver compreso".

In tutte le classi che ho visitato ho avuto modo di riscontrare nei bambini un insospettato atteggiamento di onestà e di responsabilità: non pochi asseriscono che non si permetterebbero mai di ingannare l'insegnante applicando bollini o tracciando crocette a fianco di descrittori che non padroneggiano ancora, perché, se da un lato comprendono di correre il rischio di essere smentiti all'atto della verifica, dall'altro sentono *"di essere messi alla prova interiormente"*

La consapevolezza della possibilità e dell'opportunità che il Portfolio venga esteso ad altre discipline e ad altri percorsi formativi si forma lentamente non solo tra gli alunni, ma altresì tra i docenti e i genitori.

Tra le molte considerazioni espresse in proposito, mi pare emblematica l'intuizione di una bambina:

"Secondo me questa pagina (il disco dell'autovalutazione) serve molto e magari ci aiuta a valutarci in tutte le cose della nostra vita"

4. Le opinioni dei genitori

Il sondaggio dei pareri espressi dai genitori dei bambini coinvolti nella sperimentazione del PEL rappresenta un'ottica di notevole interesse.

Ad essi è stato indirizzato, contemporaneamente a quello sottoposto agli insegnanti ed agli alunni, il seguente questionario di sei quesiti a risposte aperte e di uno spazio dedicato alle osservazioni ed alle valutazioni.

4.1. Questionario per i genitori

Ai genitori degli alunni che sperimentano il "Portfolio Europeo delle Lingue"

Per ciascuna delle seguenti domande vi preghiamo di esplicitare, per quanto possibile, il vostro parere:

- 1) *I vostri figli vi mettono al corrente su ciò che fanno in classe in relazione all'uso del "Portfolio Europeo delle Lingue"?*
- 2) *Vi sono stati illustrati gli obiettivi fondamentali del Portfolio?*
- 3) *Vi trovate d'accordo a proposito di questi obiettivi?*
- 4) *Ritenete che i vostri figli possano imparare, se ben guidati, ad autovalutarsi nell'apprendimento delle lingue straniere a partire dalla scuola elementare?*
- 5) *Siete disponibili ad aiutare i vostri figli a redigere il loro Portfolio, se ve lo chiedono?*
- 6) *Pensate che un portfolio possa aiutare i vostri figli ad autovalutarsi in altre discipline di studio anche lungo gli anni della scuola media e della scuola superiore?*
- 7) *Esponete le vostre osservazioni e le vostre riflessioni e forniteci, se credete, dei suggerimenti utili al riguardo.*

Grazie per la vostra collaborazione!

Il ricorso alle risposte aperte ha indubbiamente rappresentato una difficoltà agli effetti della tabulazione, ma ha consentito di cogliere un'ampia gamma di sfumature interpretative e valutative.

Occorre osservare innanzitutto come le risposte dei genitori siano state numerose e, nella maggior parte dei casi, pertinenti ed esaustive.

Sui 778 questionari distribuiti in 41 classi, ne sono stati restituiti 702, pari al 90,23%.

Mentre la tabulazione si limita ad offrire un quadro di massima della partecipazione e del gradimento dell'iniziativa, l'analisi articolata delle singole risposte e delle singole osservazioni conclusive - complessivamente 4914 voci - mira a creare quello scenario sfaccettato e composito da cui è dato cogliere le opinioni ed i suggerimenti che emergono dai contesti e dalle "atmosfera".

Le risposte non verrebbero in effetti comprese se non fossero rapportate alle condizioni ed alle modalità concrete dell'esperienza, che ho avuto modo di analizzare nel corso delle visite effettuate.

Questo sostanzialmente il quadro numerico delle risposte:

DOMANDA	SI'	NO	IN PARTE	NESSUNA RISPOSTA
1	492	59	142	9
2	648	26	24	4
3	607	15	53	27
4	623	17	43	19
5	642	33	20	7
6	534	45	95	28

Il livello di chiarezza e di significatività delle risposte si collega indubbiamente alla qualità del contesto sociale di appartenenza delle famiglie, al loro grado di cultura, all'interesse che dimostrano alle attività scolastiche dei figli, alla sistematicità del loro rapporto con la scuola.

Va nondimeno sottolineato come la componente socio-culturale non sia di per sé sufficiente o necessaria a conferire alle risposte stesse un carattere argomentativo e critico ed a renderle significative.

Si verifica infatti non di rado che anche in ambienti deprivati, come quello delle periferie cittadine o dei comuni rurali e montani decentrati, certe argomentazioni appaiano ricche di contenuti e di proposte.

Questo avviene di norma allorché il docente sperimentatore ha impostato a suo tempo la ricerca non limitandosi ad una generica informazione preliminare e ad un consuntivo finale, ma ha saputo coinvolgere i genitori per quanto di loro competenza, aggiornandoli passo passo sulle tappe, sulle dinamiche e sui problemi indotti dall'applicazione del PEL, non limitandosi a "gestire il consenso", ma cercando di analizzare e di interpretare con la loro collaborazione determinati fenomeni di sofferenza e di difficoltà.

4.2 Esame delle risposte

Quesito n. 1

Nella maggioranza dei casi i genitori vengono adeguatamente informati dai propri figli su quanto fanno a scuola, ma si verifica talvolta che tale informazione risulti sporadica, discontinua, mirata sostanzialmente ad acquisire materiali e testimonianze utili per la compilazione del Dossier.

Sono spesso i genitori che rilevano l'entusiasmo dei bambini nell'acquisire esperienze interculturali e nell'accertare la qualità ed il livello delle loro competenze linguistiche.

Va da sé che l'efficacia dell'informazione contribuisce a determinare il loro atteggiamento partecipativo.

Tuttavia il ritmo incalzante della vita, in particolare quello del contesto urbano e industriale, tende sempre maggiormente a produrre nelle famiglie fenomeni di disimpegno e di delega nei confronti della scuola.

In questo senso occorre quindi leggere talune dichiarazioni di non conoscenza dell'iniziativa, dei criteri su cui si fonda, degli obiettivi che si prefigge, delle tappe attraverso cui si snoda.

Quesito n. 2

Le considerazioni dianzi espresse valgono sostanzialmente per le risposte al quesito n. 2.

Va tuttavia precisato a tale proposito che, anche nell'ipotesi in cui i genitori siano partecipi e per nulla "distratti", non risulta agevole da parte loro la comprensione dei motivi per i quali il PEL viene sperimentato e degli obiettivi che si prefigge.

È evidente, ed essi stessi lo dichiarano, come non di rado i docenti si limitino a qualche schematica informazione di massima agli esordi dell'esperienza e non sollecitino una più sistematica interazione sulle dinamiche e le vicende che contrassegnano i percorsi individuali e della classe.

Da qui le non infrequenti interpretazioni lacunose, approssimative, talora distorte.

Alcuni attribuiscono al Portfolio una mera funzione di facilitazione dell'apprendimento di una lingua; altri enumerano gli obiettivi senza dar l'impressione di averli adeguatamente interiorizzati; altri ancora asseriscono di non averli ben compresi in quanto l'insegnante non è stato abbastanza chiaro ed esplicito al riguardo.

Qualcuno ammette che gli obiettivi e le modalità della ricerca siano stati adeguatamente e ripetutamente illustrati, *"ma noi genitori non abbiamo dato il peso necessario"*.

Altri auspicherebbero più frequenti riunioni, tali da consentire un dialogo costante con l'insegnante, atto a verificare come gli alunni conseguano progressivamente le competenze.

Alla comprensione degli obiettivi stessi concorre certo, da parte dei genitori, la cul-

tura, la sensibilità, la conoscenza dei comportamenti dei figli e della didattica della classe:

"Gli obiettivi fondamentali del Portfolio consistono nell'incoraggiare il plurilinguismo e nel rendere possibile il riconoscimento delle competenze linguistiche e dei progressi dei nostri bambini"

"Sostanzialmente si tratta di creare futuri cittadini europei"

"Il Portfolio serve per la conoscenza degli usi e costumi degli altri, per sentirsi più simili tra culture diverse"

Talvolta i genitori sostengono di aver compreso a grandi linee gli obiettivi, ma dubitano che gli stessi possano essere interiorizzati dai bambini in modo soddisfacente.

In altri casi ritengono che gli stessi obiettivi siano conseguibili in archi temporali più ampi ed auspicano pertanto che l'iniziativa del Portfolio *"non si interrompa a metà strada"*, ma prosegua oltre la scuola elementare.

Quesito n. 3

La maggior parte dei genitori dichiara di condividere gli obiettivi fondamentali del PEL

Queste sostanzialmente le motivazioni addotte:

"Perché già in età scolare di base i bambini, se motivati nel modo appropriato, riescono ad avere una piena coscienza delle proprie capacità"

"Perché l'uso del Portfolio sviluppa le capacità creative del bambino"

"...I nostri figli si trovano a vivere in una società sempre più dinamica e aperta agli scambi ed è giusto che comincino a navigare nella consapevolezza di ciò che sta oltre le mura del nostro Paese"

"Riteniamo che sia una valida iniziativa volta a seguire la crescita culturale dei ragazzi e ad attestarla"

"(Gli obiettivi) sono legati a tutte le abilità di base e aiutano a crescere e a maturare"

"...Credo che l'onestà che è richiesta da questo tipo di esperimento aiuti i ragazzi a porsi dei problemi e a confrontarsi con i compagni e li aiuti quindi a crescere"

"Riteniamo che il Portfolio abbia un carattere altamente educativo e sia una scelta giusta per una scuola a educazione europea"

"...Credo che conoscere il diverso aiuti a sentirsi uguali"

"Questi obiettivi permettono di capire che la stessa metodologia può essere applicata in altri ambiti disciplinari"

"Questa nuova esperienza coinvolge insegnanti, alunni, genitori, ma soprattutto è costruttiva per i bambini, anche perché imparano ad essere autocritici"

Come si può constatare, da alcuni viene maggiormente sottolineata la dimensione interculturale del PEL, da altri quella linguistico-comunicativa, ma appare altresì percepita ed in taluni casi adeguatamente esplicitata quella metacognitiva e metaculturale.

Altri genitori asseriscono che, a parer loro, il *"buon lavoro"* che è stato fatto si pre-

sta a testimoniare la concreta possibilità di conseguire gli obiettivi proposti; altri auspicano che l'iniziativa si estenda alla scuola media e coinvolga un maggior numero di classi; altri infine ritengono che la bontà degli obiettivi sia connessa altresì alla possibilità di estenderli ad altre discipline.

Le risposte in negativo, poche in rapporto a quanto si potesse presumere, considerano gli obiettivi *"troppo teorici"*, difficilmente perseguibili da parte di bambini ritenuti ancora troppo immaturi e poco consapevoli del loro ruolo e delle loro potenzialità.

Altre risposte, a carattere dubitativo o quanto meno interlocutorio, mettono in rilievo la validità di tali obiettivi, ma esprimono qualche perplessità circa l'idoneità delle *"strutture scolastiche"* a realizzarli.

In taluni casi infine si osserva che gli obiettivi creano difficoltà nei bambini più deboli e meno informati, perché tendono ad accentuare le differenze fra alunni appartenenti ad ambienti culturali più o meno favoriti.

Quesito n.4

Circa la possibilità da parte dei bambini di maturare responsabilmente la capacità di autoaccertamento delle competenze che acquisiscono lungo l'itinerario di apprendimento di una lingua, le risposte affermative sono anch'esse largamente superiori a quelle dubitative o negative. Va osservato che non di rado la competenza metacognitiva viene assimilata a quella più propriamente linguistica. Nondimeno la dimensione della metacognizione viene in non rari casi correttamente interpretata e la formazione precoce all'autovalutazione viene in generale considerata con favore.

"Sicuramente un'esperienza del genere è veramente innovativa, perché aiuta i bambini a crescere e li fa diventare più responsabili nel fare il loro lavoro"

"(L'autovalutazione) può aiutarli a capire il loro progresso e dove possono ancora migliorare"

"L'importante è che siano ben guidati a valutarli onestamente così come sono e non come si vorrebbe che fossero, tenendo anche in considerazione l'ambiente in cui vivono"

"La scuola è alla base delle scelte della vita e se i nostri figli sono ben guidati a valutarli, possono costruirsi un buon futuro e collaborare con la comunità"

"L'autovalutazione è molto importante per bambini di dieci anni, perché in questo modo imparano ad avere un comportamento equilibrato e obiettivo, diventando autocritici nei confronti del loro operato"

"Anche nelle altre materie e nella vita stessa è importante che imparino ad autovalutarsi, imparando così a mettersi in discussione"

"Attraverso la formazione si impara a non sopravvalutarsi"

"Se ben guidati, i ragazzi possono imparare ad avere fiducia in se stessi e in quello che apprendono"

"L'autovalutazione è importante, perché nella vita non c'è sempre un insegnante"

Alcune perplessità circa la capacità da parte dei bambini di autovalutarsi in modo corretto vengono variamente espresse:

"La valutazione finale deve essere compiuta dall'insegnante, sia per competenza che per obiettività"

"Con il livello attuale (l'autovalutazione) ci pare un po' prematura, anche se un inizio di autovalutazione può rappresentare una valida esperienza"

"Temo che i bambini possano sottovalutarsi o sopravvalutarsi e non essere abbastanza critici"

"Forse l'autovalutazione, data la sua complessità, potrà funzionare nel lungo periodo; in qualsiasi caso ci pare indispensabile la guida di un insegnante competente sia dal punto di vista della lingua insegnata, sia dal punto di vista didattico".

Quesito n. 5

In generale i genitori si dichiarano disponibili ad aiutare i propri figli a redigere il Portfolio:

"... Volentieri, e anche con un po' di curiosità"

"Lo trovo divertente anche per me"

"È un'ottima occasione per condividere con i nostri figli l'apprendimento delle lingue straniere"

"È sempre una buona occasione di scambio di conoscenze"

"Se no, a cosa servono i genitori? Ad aiutare i bambini nel bisogno"

"Sì, perché credo nell'importanza dell'iniziativa".

Talvolta essi affermano di essere disponibili ad aiutarli, pur confessando di non possedere le competenze necessarie, in particolare la conoscenza di una determinata lingua:

"Sì, per quanto ne posso sapere: poco per volta ne saprà più mio figlio di me"

"Certamente, anche se siamo andati a scuola trent'anni fa!".

Un genitore dichiara: *"Non sono d'accordo che mio figlio debba sempre portare oggetti di altri Paesi. I ragazzi che viaggiano o hanno più contatti con persone straniere sono privilegiati rispetto a quelli che non vanno mai via dal loro Paese".*

A tale proposito occorre ammettere che l'attività, se non ben gestita, può rischiare di creare discriminazioni, ma la reale messa in comune di documenti che richiamano esperienze è di per sé arricchente e stimolante.

Alcuni sostengono che il Portfolio, per natura sua, è di proprietà dei bambini e che pertanto *"debbono essere loro a gestirlo autonomamente"*. Di conseguenza sono disponibili a mettersi in gioco *"... a patto che siano i bambini a volere il nostro aiuto, perché devono costruire da soli la propria storia e imparare a lavorare in autonomia"*.

Altri, ancora, si dichiarano favorevoli ad un aiuto, a condizione che vengano loro forniti gli orientamenti necessari da parte di chi ha ideato e attivato il PEL

Quesito n. 6

I genitori auspicano in larga maggioranza che l'esperienza del PEL possa proseguire ed estendersi ad altri gradi di scuola.

Per quanto concerne in particolare la possibilità di estenderlo ad altre discipline, occorre a loro avviso che venga acquisito preliminarmente *"il metodo dell'autovalutazione"*, che le strategie valutative ed autovalutative vengano usate in sinergia fra loro e che comunque tale metodo *"venga modificato a seconda della materia a cui si applica, perché ogni materia ha i suoi obiettivi"*.

In ogni caso *"...una competenza acquisita è utilizzabile in tutte le materie di studio perché valuta tutte le capacità raggiunte dai bambini e perché una valutazione data da loro stessi li responsabilizza e li invoglia a fare meglio, rappresenta insomma una sfida con se stessi"*

"È importante per i ragazzi aver raggiunto un criterio di autovalutazione, perché è indice di maturità generale"

"L'autovalutazione è una capacità che può essere applicata in futuro anche ad altri contesti, in quanto, una volta acquisito e fatto proprio un corretto metodo di autovalutazione, è più che naturale che l'alunno lo applichi alle altre materie".

A tale proposito alcuni genitori cercano di cogliere i nessi che intercorrono fra l'apprendimento di una lingua straniera ed altre discipline, in particolare quelle dell'ambito storico-geografico-antropologico.

Qualcuno dà l'impressione di percepire il significato della valutazione di sé in ambiti esistenziali che non coinvolgono direttamente la scuola:

"La capacità di autovalutarsi è importante in qualsiasi ambito anche non scolastico, perché oggi viviamo di valutazione e di ricerca di ciò che ci aiuta a progredire"

"...l'autostima è la prima vera forza che uno può esprimere"

"È importante in generale conoscere le proprie risorse e i propri limiti e attivarsi per migliorare".

Le perplessità ed i giudizi critici in taluni casi sono indotti da reali situazioni di "sofferenza", attribuibili ad una non totale condivisione dei metodi seguiti dall'insegnante: *"Sarebbe utile che anche l'insegnante si autovalutasse: c'è troppa differenza di qualità, metodologia, impegno tra un insegnante e l'altro"*.

In generale si auspica la possibilità e l'opportunità di estendere l'autovalutazione alla scuola secondaria di primo e secondo grado, anche se realisticamente vengono individuate determinate condizioni prescindendo dalle quali l'iniziativa viene giudicata poco realizzabile: innanzitutto occorre, a loro avviso, che i docenti di due gradi contigui di scuola si raccordino sugli obiettivi, le condizioni di fattibilità, i contenuti, i metodi, i risultati attesi.

"L'utilizzo del Portfolio nella scuola secondaria dovrebbe essere possibile e interessante, ma dipende dal coordinamento tra i vari gradi di scuola"

"Questo tipo di maturità richiede un nuovo modo di concepire la scuola, gli studenti, le famiglie, nonché gli insegnanti".

L'estensione del metodo autovalutativo ai gradi superiori di scuola presuppone la

soluzione di numerosi problemi:

"Il successo dell'iniziativa dipende da come il metodo viene adoperato, trasmesso e assimilato, perché richiede molta cautela e soprattutto una buona guida da parte di chi lo ha studiato e introdotto".

Osservazioni e riflessioni dei genitori

A conclusione del lavoro di acquisizione e di sistematizzazione delle risposte ai sei quesiti, pare opportuno sintetizzare le riflessioni e le considerazioni dei genitori, evitando per quanto possibile di ritornare sui concetti già variamente espressi.

Come si è visto, il consenso è risultato ampio, più di quanto ci si potesse ragionevolmente attendere.

Il Portfolio viene giudicato in generale uno strumento valido ed efficace non soltanto agli effetti dell'autoaccertamento delle competenze linguistiche, ma altresì in vista di un arricchimento culturale generale ed in particolare dell'acquisizione di un metodo *"che aiuterà in futuro ad una migliore organizzazione dello studio"*.

I genitori ritengono che la sperimentazione abbia sortito validi risultati, in particolare coloro che ne comprendono le finalità metacognitive: a loro avviso il percorso è lungo e non privo di difficoltà e, in considerazione di ciò, suggeriscono che, quanto meno in sede di prima applicazione del metodo di autovalutazione, l'arco di tempo dedicato al lavoro in classe venga dilatato.

Quando l'attenzione sul Portfolio viene meno, in generale se ne rammaricano e ne sollecitano una ripresa ed un potenziamento.

Da parte di alcuni il Portfolio viene considerato un vero e proprio *"strumento di crescita"* che consente di uscire dagli schemi della valutazione tradizionale, considerata non in grado di *"rivelare la personalità e la creatività dell'alunno e fare imparare con minore apprensione"*.

Non pochi asseriscono *"che queste sperimentazioni sono utili e solo il tempo aiuterà a capirle e a qualificarle"*.

Tuttavia alcuni genitori ritengono che, ferma restando la positività dell'esperienza, occorrono motivazioni che concorrano a conferirle praticità e dinamicità: esperienze sul campo, contatti diretti con interlocutori di madrelingua, soggiorni nei paesi della lingua in corso di studio, gemellaggi, corrispondenza, attività ludiche, drammatizzazioni, visione di film, lettura di libri e di fumetti.

Metodologie queste che vengono seguite in buona parte delle classi, ma sono carenti in altre, i cui i docenti appaiono troppo dipendenti dal libro di testo.

Alcuni genitori ritengono che gli obiettivi, di per sé validi, non siano stati pienamente raggiunti a causa di strategie applicate approssimativamente e superficialmente; altri lamentano la scarsa attenzione prestata all'esperienza ad opera di alcuni dirigenti scolastici:

"Ritengo che iniziative come questa vadano più sostenute e ampliate in un quadro più esteso, garantendone la continuità al passaggio alla scuola media".

Per quanto riguarda la compilazione del Dossier, non manca un richiamo all'esigenza che la raccolta di documenti non si riduca ad una "mania collezionistica", ma assuma la connotazione di una "ricerca motivata e ragionata".

I genitori, come si è visto, manifestano l'esigenza di essere resi sistematicamente edotti circa "i cambiamenti avvenuti nei bambini riguardo alla loro capacità di auto-valutarsi".

Da parte loro gli insegnanti lamentano lo scarso interesse dimostrato da alcune famiglie troppo coinvolte in problemi di sopravvivenza quotidiana, ma altresì da famiglie super-impegnate proprio perché appartenenti ad un ambiente socio-culturale elevato. È comprensibile come il consenso ed il convincimento dei genitori siano considerati più che mai indispensabili alla crescita intellettuale e sociale del bambino.

"Sono i piccoli passi, come un portfolio, che aiutano a realizzare grandi cose!".

5. Nostre osservazioni sul monitoraggio e prospettive

La lettura attenta ed articolata delle risposte ai tre questionari ed il monitoraggio, praticato attraverso i contatti diretti con i docenti sperimentatori e gli alunni, presentano uno scenario complessivo di adesione al Portfolio e di condivisione dei suoi presupposti, dei suoi obiettivi, delle ipotesi di ricerca formulate a monte, ma la loro analisi si presta altresì a fornire utili spunti di riflessione in ordine alle strategie di azione per la prosecuzione e l'approfondimento della ricerca.

Il lavoro di ideazione e di attivazione sarebbe in effetti incompleto ed in un certo senso fine a se stesso, se non suggerisse ipotesi appropriate di approfondimento, di "calibratura" e di parziale modifica delle modalità applicative.

La presentazione del modello e delle sue applicazioni in vari contesti del Piemonte e di altre regioni italiane, una prima diffusione ad opera della Casa Editrice "Petrini Theorema" di Torino in circa 600 classi del territorio nazionale, i quesiti e le richieste di chiarimento che pervengono numerosi da parte degli insegnanti che hanno già adottato il Portfolio piemontese o che intendono adottarlo nel prossimo anno scolastico, stanno aprendo un dibattito a cui appare scientificamente e professionalmente corretto dar corso.

L'interlocuzione deve necessariamente assumere caratteristiche diverse in relazione ai contesti, agli attori, al variegato quadro delle condizioni e delle esigenze ambientali.

Di conseguenza, per dare risposte pertinenti ed efficaci, è stato creato un gruppo ridotto di una decina di classi campione, appartenenti a scuole delle diverse province del territorio piemontese, che abbiano adottato nel corrente anno il nostro modello di PEL e che si prestino ad essere monitorate sistematicamente lungo l'arco di un intero triennio.

Non si tratta più di sperimentare se il Portfolio sia praticabile, bensì di valutare attraverso quali tappe fondamentali la presa di coscienza della competenza linguistica, interculturale e metacognitiva si sviluppi lungo l'arco del secondo ciclo elementare. A proposito della scuola media, va precisato che parecchi dirigenti scolastici e docenti di scuole che hanno accolto gli alunni delle classi sperimentatrici intendono proseguire l'esperienza. Occorre infatti ricordare a tale proposito che il nostro modello è stato concepito e predisposto per l'autovalutazione delle competenze estensibili al livello B1, un livello non raggiungibile nel corso del ciclo elementare, se si eccettuano pochi alunni appartenenti a famiglie plurilingui di ambiente culturale elevato. Per quanto si riferisce alla fase di diffusione del nostro modello, abbiamo ritenuto utile creare ed orientare un gruppo qualificato di una decina docenti che abbiano significativamente condotto e concluso la sperimentazione, affinché si facciano carico, nella zona di competenza, di un vero e proprio tutoraggio a favore dei docenti che adottano ex novo lo strumento, in modo tale che il suo utilizzo non assuma carattere meramente tecnico. Non è sufficiente in pratica seguire le "*istruzioni per l'uso*" contenute nella guida, ma occorre in ogni caso condividere a monte le motivazioni e gli obiettivi e saper adeguare la metodologia alle situazioni di contesto, alla crescita socio-affettivo-cognitiva dei bambini, alla concreta realizzazione della didattica delle lingue, allo sviluppo del curriculum, che deve essere contestuale e sintonico rispetto all'itinerario di formazione all'autovalutazione.

Ne consegue altresì l'esigenza di coinvolgere, più che per il passato, i dirigenti scolastici, affinché rivolgano alle classi che adottano il PEL un'attenzione particolare, che dovrebbe possibilmente tradursi in un'assistenza sistematica ed in una formazione in itinere approfondita e pertinente. Solo in questo modo eventuali sintomi di sofferenza e di malessere potranno essere percepiti, esplorati, analizzati e tempestive e adeguate "correzioni di tiro" potranno evitare e neutralizzare quegli errori pedagogici che rischiano talora di inficiare non soltanto l'esito dell'iniziativa, ma altresì una equilibrata formazione all'autovalutazione.

Autovalutazione da intendersi, lo si è visto, come stimolo alla conoscenza di sé, delle proprie potenzialità, dei propri limiti, degli esiti attesi e delle dinamiche di processo, ma soprattutto come punto di partenza per la costruzione di personali progetti di vita. In tal senso dovrà essere cura dei dirigenti sostenere l'azione dei docenti finalizzata a rassicurare le famiglie, lungo l'intero percorso, sul fatto che l'autoaccertamento delle competenze acquisite in itinere non intenda minimamente porsi in antitesi al processo valutativo formale. Come si è visto, l'itinerario dell'autovalutazione si propone a supporto della valutazione ad opera del docente nella misura in cui induce il discente a comprenderne e a dividerne, per quanto possibile, i presupposti, le procedure, gli esiti.

6. Conclusioni

Gli esiti del monitoraggio ci autorizzano a pronunciarci per la sostanziale fondatezza delle ipotesi di ricerca, richiamate all'inizio del presente capitolo. Esaminiamole nel dettaglio sulla base delle argomentazioni che precedono la presente sintesi.

- a) *La praticabilità del PEL in rapporto all'età dei bambini, al loro ambiente di appartenenza, al curriculum da loro seguito.*

In riferimento al primo punto dell'ipotesi stessa, corre l'obbligo di fare qualche precisazione alla luce di quanto sperimentato, e precisamente:

Il percorso dell' "imparare ad imparare", che discende da quello dello "imparare come si impara" dovrebbe, a rigor di logica, avere inizio contestualmente a quello dell'apprendimento stesso.

Occorre tuttavia rilevare come l'introduzione del PEL presupponga il possesso di determinati apprendimenti basilari indispensabili: è questo il motivo per il quale gli obiettivi posti a monte devono esser considerati più facilmente realizzabili allorché il PEL stesso viene introdotto in classe terza, dopo uno o due anni almeno di apprendimento di una determinata lingua.

Per quanto concerne l'ambiente socio-culturale, riteniamo che la ricerca abbia sufficientemente dimostrato come il PEL possa esser considerato realizzabile anche in contesti di modesta estrazione e addirittura depressi, purché ricchi di stimoli, di suggestioni e, in sintesi, di quella cultura che permea il tessuto esistenziale del bambino.

Per ciò che si riferisce al curriculum, è facile comprendere che il docente debba essere in grado di predisporre e di proporre percorsi flessibili e adattabili al modello di PEL. È evidente che, a sua volta, quest'ultimo non debba rappresentare una sorta di "gabbia" entro la quale contenere la varietà e la molteplicità dei contenuti e delle strategie curriculari, ma debba quanto meno tracciare le coordinate fondamentali di ogni percorso.

Ciò comporta che il docente non si vincoli ad un libro di testo a cui subordinare la sua azione didattica.

In tal senso è evidente come la sintonia tra PEL e curriculum non rappresenti un assioma, bensì un'ulteriore ipotesi di ricerca da verificare attraverso idonee strategie.

- b) *L'idoneità del PEL a formare gli alunni a progettare ed a gestire in modo progressivamente autonomo il loro apprendimento.*

Tale requisito è stato sufficientemente evidenziato dalle valutazioni che discendono dal monitoraggio alle classi, dall'interlocuzione con i docenti e gli alunni, nonché dalle risposte ai questionari.

Per quanto concerne la capacità da parte del bambino di procedere all'autoaccer-

tamento responsabile ed obiettivo delle competenze via via acquisite, si è visto come questa maturi nel tempo. Trattasi della capacità di realizzare il difficile equilibrio esistente tra sopravvalutazione e sottovalutazione: equilibrio che il bambino dovrebbe poter raggiungere quando riesce a confrontarsi con l'autorevolezza del docente.

- c) *L'estensibilità del Portfolio ad altri ambiti disciplinari e formativi e ad altri ordini di scolarità.*

Questo ulteriore requisito viene largamente suggerito ed auspicato da tutti gli attori della sperimentazione ed in particolare dai genitori. Si tratta, in tal caso, di concepire modelli "*iuxta propria principia*", ovviamente diversi per contenuto, complessità, metodologia di conduzione, per quanto sostanzialmente congruenti con i principi che hanno ispirato la filosofia stessa di Portfolio.

La loro realizzazione e la loro applicazione rappresentano un'ulteriore ipotesi di ricerca, per quanto alcune esperienze significative siano già state condotte o quanto meno siano al momento in corso.

7. Sintesi

- a) *Elementi di forza e di positività della realizzazione del PEL*

- Il ruolo positivo che il PEL esercita nell'accrescimento e nell'arricchimento della competenza linguistica in interazione sistematica con le esperienze interculturali.
- Il coinvolgimento emotivo che deriva dalla struttura ludica del modello e che incoraggia l'interazione con i compagni (*valenza sociale dell'apprendimento*)
- La motivazione autentica prodotta dal "mettersi in gioco", dal misurarsi con se stessi, "con ciò che si era ieri" (*interiorizzazione del concetto di processualità dell'apprendimento*)
- L'esigenza di confrontarsi sistematicamente con l'insegnante, alla ricerca di un equilibrio fra sopravvalutazione e sottovalutazione di sé
- L'atteggiamento di onestà intellettuale con cui i bambini procedono all'autoaccertamento delle competenze acquisite
- L'interiorizzazione progressiva dell'attitudine a documentare le proprie esperienze e le proprie competenze (*etica del render conto*)
- La comprensione della pari dignità e del pari valore delle lingue e delle culture
- La formazione alla competenza metacognitiva (*imparare come s'impara, imparare ad imparare*)
- La comprensione della correlazione sistematica fra valutazione ed autovalu-

tazione

- Per quanto concerne i docenti, la capacità di esercitare un ruolo ben definito di sostegno e di orientamento lungo il percorso di formazione alla metacognizione ed all'autovalutazione
- Il coinvolgimento dei genitori, compresi quelli di ambienti socioculturali più depressi.

b) *Elementi di difficoltà*

- L'eccessiva vastità del campione di ricerca e la conseguente difficoltà di svolgere un monitoraggio sistematicamente scandito lungo il percorso in ogni singola classe
- L'avvicendamento "istituzionale" di una percentuale significativa (25% circa) di docenti sperimentatori, con incidenza spesso negativa dal punto di vista della competenza linguistica e glottodidattica
- Insufficienze e difficoltà del lavoro di équipe dei docenti di una stessa classe
- Carenze di controllo, di orientamento e di supporto ad opera di alcuni dirigenti scolastici nei confronti dei docenti coinvolti nella sperimentazione
- Limitato coinvolgimento del Collegio Docenti e conseguente difficoltà di contestualizzare il PEL nel Piano di Offerta Formativa
- Difficoltà derivanti, in particolare agli insegnanti "specialisti", dalla carenza di tempi estesi
- Difficoltà di sintonizzare il PEL con il curriculum ed il libro di testo
- Esigenza di un'attenzione più sistematica da rivolgersi ai ritmi, alle strategie, agli stili, alle difficoltà di apprendimento dei singoli bambini
- Esigenza di arricchire le attività connesse all'applicazione del PEL e di rivolgere un'attenzione più mirata alla loro capacità di coinvolgere il vissuto dei bambini
- Esigenza di maggiore attenzione alla congruenza fra indicatori del modello e microindicatori delle griglie di autovalutazione e necessità di ridurre qualche ripetitività e qualche ridondanza delle stesse.

c) *Ciò che rimane da fare: ipotesi per una prosecuzione delle ricerche e per una "regolazione" del processo di diffusione*

- Studiare come sintonizzare PEL, curriculum e libro di testo
- Approfondire gli aspetti connessi ai ritmi, agli stili ed alle difficoltà di apprendimento dei singoli bambini
- Riesaminare la qualità, la trasparenza e l'efficacia dei microdescrittori delle

griglie di autovalutazione

- Potenziare la ricchezza e la pertinenza delle attività di produzione connesse al PEL
- Esaminare la possibilità di potenziare l'azione congiunta dei docenti di discipline interagenti nell'ambito della classe (lingua materna, ambito antropologico, ambito scientifico...)
- Mirare ad un maggior coinvolgimento dei Dirigenti Scolastici e dei Collegi Docenti, affinché il PEL possa far parte ad ogni effetto del Piano dell'Offerta Formativa
- Approfondire gli aspetti e le variabili del rapporto fra valutazione ed autovalutazione
- Dedicare maggiore attenzione al rapporto fra PEL ed accrescimento delle competenze linguistiche
- Incentivare il dialogo sistematico con i genitori degli alunni
- Approfondire ed intensificare il rapporto con i docenti di scuola media che hanno adottato il nostro modello di PEL
- Seguire e orientare costantemente i tutor di zona nella loro azione rivolta ai docenti che adottano per la prima volta il PEL
- Monitorare ripetutamente lungo il triennio le classi che si sono rese disponibili all'approfondimento della ricerca
- Individuare strategie sistematiche per far convergere la valutazione del docente e l'autovalutazione dell'alunno.

CAPITOLO 5. LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

CAPITOLO 5. LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

di Stefania Ressico Valdarno

1. Come cambiare punto di vista...

Adesso che la sperimentazione si è conclusa, che il modello sperimentale è stato validato e che soprattutto l'adozione del "nostro" modello sta diventando realtà in moltissime classi, ci rendiamo conto di quanto il PEL sia innanzitutto uno straordinario strumento pedagogico.

Una delle ragioni del suo successo presso gli insegnanti, i ragazzi ed i genitori, sta proprio in questo. Nell'essere cioè il punto di incontro e di negoziazione tra la valutazione del docente e la progressiva consapevolezza degli apprendimenti e della qualità e pertinenza delle prestazioni da parte di colui che impara.

L'utilizzo sistematico di un PEL all'interno di una classe offre però ancora qualcosa in più.

Sia colui che insegna, sia colui che impara hanno a disposizione uno strumento che li aiuta a render conto della complessità della nostra realtà contemporanea e delle valenze multiculturali e plurilingui del nostro tempo.

Lo sviluppo di una sensibilità interculturale, uno dei principi fondanti del PEL, è facilitato dalla struttura stessa dello strumento. La valorizzazione di tutte le esperienze linguistiche e culturali, sistematizzate secondo la scansione delle tre parti delle quali il PEL si compone, facilita una lettura ed una successiva comprensione, seppur non esaustiva, della complessità della nostra realtà contemporanea.

Il saper e voler cambiare punto di vista è senza dubbio una delle competenze richieste al docente che integra il PEL nella sua pratica didattica...

2. Le competenze del docente PEL

Nel corso della sperimentazione triennale e nella successiva fase di promozione e diffusione del modello validato, sia a livello nazionale, sia a livello locale, ho avuto modo di avvicinare soprattutto gli insegnanti e di occuparmi principalmente dell'impatto del PEL su questa "categoria" di utilizzatori.

La declinazione delle competenze necessarie ad una determinata categoria professionale è un tema di grande attualità, che presenta però molti elementi di delicatezza.

Non è nostro compito indagare gli elementi di natura contrattuale, gestionale, relazionale che la trattazione di tale argomento comporta.

Mi limiterò pertanto ad individuare alcune delle competenze e conoscenze che occorre promuovere in un docente PEL, che dovranno necessariamente essere previste all'interno di un percorso di formazione a lui rivolto.

In particolare:

- Sottolineare l'approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue ed offrire pertanto modelli e strategie didattiche in tal senso
- Veicolare una conoscenza approfondita del Quadro Comune Europeo di Riferimento e dei sei livelli di competenza linguistica
- Approfondire la conoscenza dei descrittori di competenza, declinati secondo i livelli del Quadro, in riferimento alle quattro abilità
- Affrontare e sviluppare il tema della metacognizione e degli stili di apprendimento
- Indicare strategie per l'individuazione di percorsi di apprendimento individualizzati
- Indicare strategie per il potenziamento delle capacità di "regia" nella gestione della classe
- "Addestrare" alla flessibilità nella programmazione didattica, relativamente ai temi ed ai tempi della scansione curricolare.

3. Come preparare il terreno al PEL

La condivisione dei principi ispiratori del PEL da parte dei docenti è condizione indispensabile ad una corretta applicazione dello stesso in classe ed è fattore di sicuro successo dello strumento.

Senza un'adeguata sensibilizzazione e preparazione dei docenti, la promozione e la diffusione del PEL rischia di trasformarsi in un'applicazione tecnicistica, svuotata della valenza educativa e limitata ad un uso strettamente "disciplinare", finalizzato alla registrazione strumentale di competenze acquisite.

Sugli insegnanti si fonda inoltre il processo di condivisione indispensabile ad un corretto utilizzo del PEL rivolto agli altri "attori" coinvolti, vale a dire gli studenti e le loro famiglie.

Sui docenti deve perciò essere puntata l'attenzione degli organismi istituzionali incaricati della promozione dell'insegnamento delle lingue, anche per quanto riguarda l'introduzione del PEL (per ora facoltativo) all'interno delle classi.

4. La formazione dei docenti, "scintilla" della sperimentazione...

Prima di render conto delle diverse fasi e modalità di interventi formativi mirati all'introduzione del PEL nelle classi e rivolti ai docenti, ritengo sia significativo precisare che proprio da un'istanza formativa e da un progetto di formazione in servizio

destinato a docenti di lingue della scuola elementare della provincia di Torino, è nata la sperimentazione del modello e la sua successiva validazione da parte del Consiglio d'Europa.

Come già più volte espresso, la sperimentazione si è articolata, dal punto di vista organizzativo, sulla rete interprovinciale di 8 Poli di formazione a cui afferiscono in rete tutte le istituzioni scolastiche della scuola elementare della provincia di Torino, che fanno capo a loro volta al Centro Risorse Regionale per la Diffusione delle Lingue Comunitarie, con sede presso il Liceo Scientifico Statale "A. Volta" di Torino. Ogni Polo, come è precisato nel cap. 3, è incaricato della formazione in servizio dei docenti elementari di lingue straniere che insistono sul territorio di competenza ed è coordinato da un'équipe tutoriale, formata da docenti "esperti" e dal Dirigente Scolastico responsabile del Polo.

Proprio a questi docenti "esperti" fu destinata, a cavallo degli anni scolastici 1998/99 e 1999/2000 ed a cura dell'allora G.R.E.L.T. (Gruppo Lingue Scuola Elementare Torino), una serie di incontri di formazione sul Quadro Comune Europeo di Riferimento e sul Portfolio Europeo delle Lingue, animati dall'allora Attaché de Coopération pour le français del Centre Culturel Français di Torino, M.me Catherine Pétilion.

5. Tipologie e fasi della formazione dei docenti nell'esperienza piemontese

Fase pre-sperimentale

M.me Pétilion, in contatto con il C.I.E.P. di Sèvres (Francia), che coordinava allora la sperimentazione in territorio francese di un modello di PEL per bambini della scuola elementare, promossa dal Consiglio d'Europa, presentò tale modello come buona pratica didattica e formò i docenti, nel corso di alcuni incontri, alla sua eventuale applicazione in classe.

Il seguito fa parte della storia della nostra sperimentazione (o meglio, ricerca-azione), che non è qui argomento di trattazione, in quanto ampiamente illustrata in altri capitoli della presente pubblicazione.

Fase sperimentale

Ai docenti sperimentatori del modello di PEL per bambini, a partire dal marzo 1999, fu garantito un sostegno formativo in itinere ed un tutoring, calendarizzato nel triennio a cura del Gruppo di Progetto e coordinato inizialmente, soprattutto per quanto riguardava l'elaborazione delle schede di autovalutazione relative alle quattro abilità ed ai livelli A1, A2 e B1 del Quadro, da M.me Pétilion.

Diffusione ed implementazione del modello validato

- a livello regionale

Con il sostegno dalla rete regionale e dei Centri Risorse Territoriali Provinciali per la Diffusione delle Lingue Comunitarie sono stati individuati alcuni gruppi di docenti (di scuola elementare e di scuola media di I grado) interessati all'integrazione del modello di PEL validato nella loro pratica di classe a partire dall'anno scolastico 2002/2003, per ciascuna delle province del Piemonte.

Il Gruppo di Progetto ha elaborato un modello di formazione da destinare a questi insegnanti, che prevede anche un momento formativo rivolto ad un gruppo di docenti sperimentatori particolarmente interessato e competente, da impiegare in un'attività di tutoring nei confronti dei colleghi.

Tale modello risulta così articolato:

a) due incontri in presenza, in sede provinciale, di tre ore ciascuno, con finalità "alfabetizzanti" sul tema, ed in particolare:

"Gli indicatori di competenza nel Quadro Comune Europeo di Riferimento e nel Portfolio Europeo delle Lingue", condotto dal docente Stefania Ressico, del Gruppo di Progetto

"Il modello torinese ed i risultati del monitoraggio della sperimentazione", condotto dal Dirigente Tecnico MIUR Rosalia Ferrero, del Gruppo di Progetto

b) quattro incontri di tutoring, da prevedere in calendario lungo l'arco dell'anno scolastico, condotti dai docenti sperimentatori - tutor regionali, finalizzati ad accompagnare i docenti nell'applicazione consapevole e pertinente del PEL in classe.

Nel corso della formazione destinata ai tutor, al fine di rendere omogenea la conduzione del tutoring a livello regionale, ci si è accordati sulla seguente scansione e sui seguenti temi:

1° incontro a dicembre 2002: "Illustrazione del modello e suggerimenti per la sua presentazione agli alunni ed alle famiglie. Invito agli insegnanti a redigere un diario di bordo"

2° incontro, di norma al ritorno dalle vacanze natalizie: "Presentazione del Dossier. Possibili applicazioni in classe. Simulazione di una "seduta" di Dossier"

3° incontro, di norma prima delle vacanze pasquali: "Presentazione della Biografia linguistica. Possibili applicazioni in classe. Simulazione di una "seduta" di Biografia"

4° incontro, di norma prima delle vacanze estive: "Presentazione del Passaporto. Condivisione delle difficoltà emerse nei diari di bordo"

- a livello nazionale

Con la collaborazione della Casa Editrice è stato possibile risalire ad una mappatura, seppur parziale, della diffusione del nostro modello di PEL sul territorio nazionale.

Inoltre, grazie alla presenza dei materiali (le schede di autovalutazione in particolare) e della presentazione del modello sul sito del CRT Lingue Comunitarie del Liceo Volta e su quello del M.I.U.R., si è potuta garantire una diffusione relativamente monitorata del modello a livello nazionale.

Il Gruppo di Progetto (in particolare Rosalia Ferrero e Stefania Ressico) fornisce consulenza a distanza per tutti i docenti, dirigenti scolastici, ricercatori, dirigenti tecnici interessati ed un eventuale momento di "alfabetizzazione al PEL" in presenza, laddove possibile e su richiesta esplicita.

In particolare, grazie anche alla rete dei Centri Risorse Territoriali per le Lingue presenti nelle varie province sul territorio nazionale e dei Formatori del Progetto Lingue 2000, sono state effettuate o sono in previsione, iniziative di formazione in presenza nelle province di Genova, Bolzano, Padova, Modena, Milano, Udine.

6. Esempio di formazione interregionale

È stata avviata una sperimentazione congiunta del PEL modello piemontese per la scuola elementare e del PEL modello lombardo per la scuola media.

Sono state previste due giornate di formazione rivolte ai docenti ed ai tutor, secondo la seguente articolazione:

- a) a Torino, coordinata dai Formatori della Lombardia e rivolta ai docenti di scuola media che adotteranno il PEL modello lombardo ed ai Tutor del Piemonte, che li seguiranno nell'applicazione in classe
- b) a Milano, coordinata dal Gruppo di Progetto di Torino e rivolta ai docenti di scuola elementare che adotteranno il PEL modello piemontese ed ai Formatori della Lombardia che li seguiranno nell'applicazione in classe.

La formazione dei docenti risulta essere in buona sostanza l'unica, solida garanzia di una corretta applicazione del PEL nella pratica di classe e funziona da "effetto moltiplicatore", finalizzato alla diffusione di questa "buona pratica" didattica, secondo una logica di condivisione del concetto di "qualità" nell'ambito dell'offerta formativa.

CAPITOLO 6 LA CONTINUITÀ

CAPITOLO 6 LA CONTINUITÀ

di Teresa Boella Ruggiero

1. Il bilancio della prima sperimentazione

La sperimentazione del PEL ha sostenuto un approccio consapevole all'insegnamento delle lingue ed ha stimolato l'applicazione di un approccio comunicativo. L'esperienza ha inoltre favorito il superamento di dubbi e difficoltà che il nuovo sempre pone.

Nei capitoli precedenti si è sottolineato che oltre alla funzione di presentazione e alla funzione pedagogica il portfolio presenta anche un aspetto politico che è quello di contribuire al mantenimento della diversità linguistica e culturale, alla promozione della tolleranza linguistica e culturale, alla promozione del plurilinguismo e all'educazione per una cittadinanza democratica. Per il raggiungimento di questi obiettivi occorre che gli insegnanti interagiscano tra loro anche tra i diversi gradi di scolarità al fine di creare una linea metodologica senza soluzione di continuità.

Il PEL sperimentato da docenti delle diverse lingue è stato concepito per raccogliere l'esperienza globale e, benché nella scuola primaria si sia naturalmente incentrato su una lingua, è stato concepito per raccogliere esperienze plurilingue. Questo può avvenire in modo particolare con i discenti adolescenti e adulti e, perché gli obiettivi possano essere realmente raggiunti, dovrebbe essere utilizzato da tutti i docenti di lingue di una classe.

Dalla sperimentazione emergono alcune riflessioni che si possono considerare utili in vista di una continuità nel perseguimento degli obiettivi presi in esame: la condivisione dell'esperienza da parte di tutta la scuola, l'uso del PEL per più lingue, anche quando si tratta di raggiungere competenze parziali, la sensibilizzazione dei genitori circa l'utilità e le funzioni del PEL.

Gli insegnanti sperimentatori hanno potuto verificare che anche allievi molto giovani sono capaci di autovalutarsi e di essere quindi consapevoli del livello di risultati raggiunti. L'esito dell'esperienza ha fatto sì che la richiesta di continuare nella scuola media e nella secondaria di secondo grado fosse importante, tanto da indurre a diverse ipotesi di continuità.

2. Il modello piemontese nella scuola media

Il modello piemontese, studiato per bambini della scuola elementare, prevede tuttavia l'indicazione di livelli anche più avanzati. In effetti gli indicatori permettono la documentazione di competenze fino al livello soglia (B1) indicato nel Quadro Comune Europeo come il primo grado del livello autonomo.

Alcune scuole medie hanno scelto allora di adottare lo stesso strumento utilizzando gli indicatori che descrivono le competenze dei livelli adeguati agli allievi che continuano nello studio della lingua.

Fanno parte del campione sperimentale: le scuole medie Antonelli, Nigra, Pergolesi di Torino, Banchette di Ivrea, Fermi di Bussoleno.

Il lavoro di preparazione ha previsto incontri con i responsabili del progetto e con alcuni insegnanti sperimentatori che continueranno a sostenere il lavoro dei colleghi in qualità di tutor.

Gli incontri hanno avuto come tema la conoscenza del portfolio come strumento pedagogico e come modalità di documentazione, la sua utilizzazione nella pratica didattica, la conoscenza dei descrittori utilizzati nel portfolio e la loro corrispondenza con le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento, l'esame delle metodologie e delle strategie di apprendimento e l'individuazione di quelle più pertinenti per l'uso del portfolio, l'approfondimento del concetto di autovalutazione e dell'importanza che essa assume nell'uso del PEL.

Questo lavoro preparatorio ha creato anche una preziosa occasione per verificare i livelli di competenza in uscita dalla scuola elementare, base da cui i docenti della media partiranno con una progettazione in continuità.

3. Il modello lombardo nella scuola media piemontese

Nello stesso anno 2002 un gruppo di docenti lombardi, coordinati dall'ispettrice Gisella Langé, ha ottenuto la validazione di un modello di portfolio destinato ai ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 15 anni, costruito secondo le indicazioni del Consiglio d'Europa, graficamente studiato per ragazzi di scuola media. Continuando la tradizionale collaborazione tra i gruppi lingua delle due regioni, si è deciso di sperimentare il modello piemontese in alcune classi della Lombardia ed il modello lombardo in alcune classi di scuola media del Piemonte.

Si è attivata altresì un'attività di formazione in collaborazione per far conoscere le caratteristiche dei rispettivi modelli.

Il campione lombardo è risultato così composto:

Provincia	Istituto	Comune
BERGAMO	DD	Romano di Lombardia
	IC	San Paolo d'Argon
LECCO	IC	Barzanò
	IC	Valmadrera
LODI	DD 4° Circolo	Lodi
	DD 2° Circolo	Lodi
MILANO	DD via Edison	Arcore
	IC	Inzago
	IC	Mediglia
	DD 1° Circolo	Cernusco
	DD 2° Circolo	Vimercate
	DD Rodari	San Giorgio su Legnano
	DD Pzza Sicilia	Milano
SONDRIO	IC	Delebio
	DD 2° Circolo	Sondrio
	DD 3° Circolo	Sondrio

Il campione piemontese che ha adottato il portfolio lombardo:

SCUOLA	SEDE	PROVINCIA
SMS ALBERTI	TORINO	TO
SMS CADUTI DI CEFALONIA	TORINO	TO
I.C. OLIVETTI	TORINO	TO
I.C. CUMIANA	CUMIANA	TO
I.I.S. DES AMBROIS	OULX	TO
I.C. OZZANO	OZZANO	AL
SMS VALENZIANO	TORTONA	AL
I.C. FERRARI	VERCELLI	VC

La formazione, l'attività di consulenza e lo scambio di informazioni tra i gruppi sperimentatori ed i tutor delle due regioni continuerà on line; un incontro in presenza a fine anno scolastico permetterà poi un più preciso esame dei risultati della sperimentazione.

4 La ricerca e lo studio per un PEL destinato agli adulti

Per continuare l'uso del portfolio nel triennio della scuola secondaria superiore ed oltre, un gruppo di docenti formatori (Vittoria Genta, del Liceo Classico "D'Azeglio" di Torino, insegnante di inglese; Tiziana Lain, dell'ITC "Sraffa" di Orbassano (TO), insegnante di tedesco; Elisa Lucarelli, del Liceo Scientifico "Galileo Ferraris" di Torino) stanno lavorando con alcuni colleghi per progettare e sperimentare un modello adeguato ad una fascia d'età adulta.

Il disegno della struttura ha già previsto:

La biografia, contenente la storia dell'apprendimento linguistico (i corsi scolastici seguiti, i corsi extrascolastici, le letture di opere complete, i film e gli spettacoli visti in lingua originale, i giornali e le riviste lette in lingua straniera); le esperienze linguistiche ed interculturali (soggiorni di studio all'estero, scambi culturali, programmi europei, progetti di studio o di lavoro con stranieri per ragioni familiari o professionali, scambio di corrispondenza); gli obiettivi di apprendimento raggiunti e quelli che ancora si intende perseguire; lo stile di apprendimento (le strategie attivate per capire uno straniero, per leggere testi di diversa tipologia, per correggere i propri errori, per migliorare le proprie performance); l'autovalutazione delle competenze linguistiche.

Il dossier, in cui saranno inseriti i documenti ed i lavori ritenuti significativi per il

proseguimento degli studi o per l'inserimento nel mondo del lavoro

Il passaporto, conterrà le istruzioni rivolte al possessore del PEL per la compilazione delle diverse parti: i dati personali, il profilo linguistico, le griglie riassuntive delle esperienze linguistiche ed interculturali, l'elenco delle certificazioni e dei diplomi conseguiti, la griglia di autovalutazione del Consiglio d'Europa in italiano, francese, inglese, tedesco, spagnolo.

Si tratta di una ricerca-azione centrata non solo sullo studio di un modello che sia in continuità con l'esperienza precedente e segua le direttive del Consiglio d'Europa ma anche sullo studio accurato dei descrittori e sulla costruzione di prove per testare i livelli di competenza raggiunti.

Il gruppo sta lavorando intensamente per poter presentare, entro l'anno scolastico, la candidatura per la validazione.

CAPITOLO 7 APPLICAZIONI IN CLASSE

CAPITOLO 7

APPLICAZIONI IN CLASSE

7.1 PEL E LINGUA VEICOLARE

di Immacolata Calabrese e Silvana Rampone

Il progetto "Lingua, cultura e scienze" ha coinvolto, nell'anno scolastico 2001/2002, alcune classi di scuola elementare in Torino e Provincia nella sperimentazione di percorsi didattici finalizzati all'apprendimento-integrazione della lingua straniera con altre discipline di carattere scientifico. La proposta didattica era finalizzata all'apprendimento integrato di lingua e contenuti scientifici al fine di potenziare le abilità linguistiche e disciplinari dell'alunno. La motivazione che ha spinto le insegnanti ad aderire al Progetto era quella di verificare se effettivamente, proponendo contenuti in lingua straniera, si potevano migliorare le abilità linguistiche e nello stesso tempo era possibile garantire l'apprendimento di contenuti scientifici. L'approccio interdisciplinare, infatti, è particolarmente adatto alla scuola primaria, dove è essenziale l'integrazione dei diversi aspetti del curriculum per un'educazione globale dell'alunno.

OBIETTIVI DEL PROGETTO

Obiettivi didattici generali

- Imparare non solo ad usare una lingua, ma ad "usare la lingua per apprendere" (Wolff-Coyle/Cummins);
 - Integrare l'apprendimento della lingua straniera con altre discipline;
 - Accrescere la motivazione all'apprendimento delle lingue o di altre discipline attraverso la lingua;
 - Aumentare le occasioni di sviluppo delle capacità comunicative in contesti concreti;
 - Offrire l'opportunità agli allievi di mettere in pratica ciò che apprendono mentre stanno apprendendo;
 - Promuovere l'autonomia e la cooperazione;
 - Integrare in modo naturale le quattro abilità dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere;
 - Realizzare un'economia di tempo contestualizzando l'apprendimento e concentrando nello stesso insegnamento "porzioni" di curricoli diversi.
- "Imparare facendo" è l'imperativo fondamentale dell'insegnamento nella scuola pri-

maria e la realizzazione del Progetto ha mirato all'apprendimento inteso come costruzione attiva e creativa delle proprie competenze attraverso esperienze concrete, osservazioni, concettualizzazioni e sperimentazioni. L'insegnante ha incoraggiato e valorizzato gli alunni proponendo situazioni problematiche da risolvere e rendendoli corresponsabili del proprio apprendimento. All'interno del gruppo gli alunni hanno costruito le proprie conoscenze attraverso una partecipazione attiva e collaborativa e la condivisione di decisioni e responsabilità. Particolare risalto è stato dato non tanto ai contenuti o ai prodotti finali quanto al processo di costruzione e di presa di coscienza da parte dell'alunno delle diverse operazioni relative all'apprendimento: condivisione e negoziazione degli obiettivi, esplicitazione dei criteri di valutazione, processo di autoaccertamento delle competenze e documentazione-registrazione sistematica dei progressi.

Obiettivi didattici specifici: disciplinari

1. Comprendere il concetto di alimentazione equilibrata e fabbisogno energetico giornaliero;
2. Riconoscere le funzioni dei principi nutritivi;
3. Sapersi orientare tra i diversi alimenti, calorie e sostanze nutritive;
4. Saper "leggere" le diverse etichette e valutare il procedimento di conservazione dei cibi;
5. Operare scelte consapevoli e salutari.

Obiettivi didattici specifici: linguistici

1. Arricchire il lessico e rafforzare strutture linguistiche;
2. Acquisire un vocabolario specifico;
3. Ascoltare/leggere/comprendere istruzioni;
4. Parlare dei propri gusti;
5. Comunicare i dati di un'indagine, discussione o ricerca.

Il Progetto "Alimentazione: come e perché", pienamente integrato nei curricula di scienze e di lingua straniera delle scuole, ha permesso agli alunni di confrontare e valutare culture alimentari diverse attraverso la ricerca e lo scambio di materiali autentici per via telematica, consentendo il recupero di conoscenze sull'origine dei cibi, un corretto rapporto con il cibo, e l'apertura verso paesi stranieri.

IL PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE ED IL NOSTRO

PROGETTO

Il Portfolio Linguistico dei bambini, in quanto strumento di motivazione all'apprendimento delle lingue, di scoperta di altre culture, di autoaccertamento delle potenzialità e competenze linguistiche, ben si è integrato con gli obiettivi del nostro progetto sull'alimentazione e ha permesso ancora una volta agli allievi di misurarsi con le proprie competenze.

Il Dossier

Il Portfolio amplia il panorama interculturale e concilia la documentazione dell'apprendimento di una lingua straniera particolare con la sensibilizzazione alle lingue e culture straniere in generale. Il confronto e lo scambio di materiali autentici con scuole di paesi "altri" ha favorito non solo l'arricchimento dell'esperienza personale di ciascuno, ma anche la raccolta di una nutrita documentazione da allegare al setto-re del Dossier "I miei contatti con altre lingue ed altre culture". Si allega una sintesi di alcuni materiali scambiati con scuole di paesi stranieri (allegati 7/8/9).

La Biografia linguistica

Le schede relative alla biografia linguistica mettono in risalto la tipologia di valutazione "condivisa"; infatti essa non mira a dare un voto ai risultati dell'alunno, ma ad informarlo su ciò che sa fare e su ciò che gli rimane da imparare per saper fare. Le griglie di autovalutazione delle competenze nell'ambito delle quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) sono state opportunamente adattate per permettere agli alunni di valutare l'avvenuta acquisizione di competenze linguistiche in ambito scientifico e di contenuti scientifici in ambito linguistico. I descrittori di competenza sono stati elaborati per valutare capacità comunicative o attività linguistiche concrete, non conoscenze lessicali o grammaticali. L'utilizzo delle schede di autovalutazione ha comportato numerosi vantaggi, in quanto ha permesso all'allievo di porsi nel contempo nella condizione di "esaminatore", e di "esaminato" con ricorso a strategie ed operazioni concrete che potessero permettergli un'adeguata consapevolezza/valutazione delle sue capacità (allegati 1/2/3/4/5).

Di grande utilità è risultato per l'insegnante il metodo delle "faccine" per misurare, in itinere, il gradimento, l'utilità ed il grado di difficoltà riscontrato dagli alunni nelle attività proposte (allegato 6).

Un segmento del Progetto relativo a "I frutti attraverso i cinque sensi" è stato sviluppato con gli alunni della classe prima ed i bambini di cinque anni della scuola dell'infanzia. Nel percorso di autovalutazione i bambini sono stati accompagnati "per mano" dall'insegnante che, attraverso opportune domande, suggerimenti e attività, li ha messi nella condizione di riflettere sulle esperienze vissute e sulle conoscenze acquisite.

ALLEGATI:

1. Io ascolto (griglia di autovalutazione);
2. Io parlo (griglia di autovalutazione);
3. Io leggo (griglia di autovalutazione);
4. Io scrivo (griglia di autovalutazione);
5. Cosa sono in grado di fare alla fine del progetto "Lingua, cultura e scienza" (griglia di autovalutazione);
6. Autovalutazione attività proposte;
7. Sperimentazione di una semplice modalità di "autovalutazione" per alunni dell'anno ponte (5/6 anni).




Nome e Cognome: DATA:




GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

**COSA SONO IN GRADO DI FARE IN LINGUA INGLESE
ALLA FINE DEL PROGETTO
"LINGUA, CULTURA E SCIENZA"**

ASCOLTO

Sono capace di:

			
1. Capire e rispondere a domande sui cibi e i nutrienti			
2. Capire e rispondere a domande su abitudini alimentari			
3. Capire e partecipare ad un semplice dialogo			
4. Ascoltare per completare una tabella o un testo con dati mancanti			

COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					




Nome e Cognome: DATA:




GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

COSA SONO IN GRADO DI FARE IN LINGUA INGLESE ALLA FINE DEL PROGETTO "LINGUA, CULTURA E SCIENZA"

PARLO

Sono capace di:

			
1. Denominare cibi e bevande			
2. Informarmi sui gusti altrui ed informare sui propri			
3. Esprimere approvazione o disapprovazione nei confronti dei cibi			
4. Dire in quali alimenti le vitamine ed i carboidrati sono contenuti e quali sono le loro funzioni.			
5. Nominare cibi prevalentemente grassi o ricchi di zuccheri			
6. Comunicare i dati di un'indagine, discussione o ricerca			

COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					




Nome e Cognome: DATA:




GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

COSA SONO IN GRADO DI FARE IN LINGUA INGLESE ALLA FINE DEL PROGETTO "LINGUA, CULTURA E SCIENZA"

LEGGO

Sono capace di:

			
1. Riconoscere in una lista vocaboli relativi a cibi e bevande			
2. Leggere, comprendere ed eseguire le istruzioni per la realizzazione di semplici ricette			
3. Trovare informazioni all'interno di un testo			
4. Associare didascalie / vignette ad immagini o situazioni			

COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					




Nome e Cognome: DATA:




GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

COSA SONO IN GRADO DI FARE IN LINGUA INGLESE ALLA FINE DEL PROGETTO "LINGUA, CULTURA E SCIENZA"

SCRIVO

Sono capace di:

			
1. Fare una lista scritta di ciò che mi piace / non mi piace			
2. Creare un menu che rispetti gli equilibri di una dieta bilanciata			
3. Completare la piramide del cibo con i dati mancanti			
4. Scrivere una lista della spesa per una festa di compleanno			




COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					

La griglia è stata utilizzata dagli alunni al termine di ogni attività come momento di riflessione sull'attività stessa per evidenziarne il gradimento, le competenze acquisite, le difficoltà incontrate e gli aspetti da approfondire.

Name:

Date: May 2002

ACTIVITY: What's in your plate?...

		
interesting	quite interesting	not very interesting

What I liked most	What I didn't like or it was difficult for me	What I learnt	I'd like to improve...
<i>Giocare ad abbinare le figure delle pietanze ai loro nomi e alle tabelle nutrizionali; inventare un menu povero in proteine.</i>	<i>Non mi è piaciuto lavorare nel mio gruppo perché facevano troppa confusione a cercare le informazioni che servivano per rispondere alle domande</i>	<i>Adesso so i nutrienti che alcune pietanze danno al mio corpo e che devo mangiare un po' di tutto. Ho imparato il nome di alcune pietanze in inglese, a chiedere cosa c'è nel piatto, a leggere una percentuale, a dire "cibo ricco/povero in"</i>	<i>Devo migliorare la pronuncia di alcune parole ed essere meno timida nel fare e rispondere alle domande</i>

B- Esempio di tabulazione del gradimento di alcune attività proposte. I giochi di movimento e di ricerca risultano essere i più graditi mentre è evidente come alcuni alunni non abbiano mai "votato" un'attività come molto interessante sebbene abbiano partecipato con interesse e coinvolgimento attivo.

Nome	What's in your plate? Gioco di ricerca			Tasting game Assaggio e riconoscimento di cibi			How often...? Tabulazione abitudini alimentari			Apron game Gioco di associazione alimenti/nutrienti		
	I	QI	NI	I	QI	NI	I	QI	NI	I	QI	NI
A.A.	X			X				X		X		
C.A.	X			X			X			X		
C.B	X			X			X			X		
E.S.		X			X			X			X	
F.S		X		X				X		X		
F.Z.	X			X				X		X		
J.B	X			X			X			X		
M.S		X			X			X			X	
R.M	X			X			X			X		
S.R.		X		X				X		X		
S.V.	X			X				X		X		
S.S	X			X				X		X		




Legenda: I=interesting; QI=quite interesting; NI= not very interesting




Nome e Cognome: DATA:

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

COSA SONO IN GRADO DI FARE ALLA FINE DEL PROGETTO "LINGUA, CULTURA E SCIENZA"

Sono capace di:

			
1. Comprendere l'importanza di una corretta alimentazione			
2. Individuare a quale categoria appartengono i diversi alimenti			
3. Individuare le funzioni dei diversi nutrienti			
4. Individuare gli alimenti necessari per una dieta bilanciata			
5. Individuare i negozi presso cui acquistare i diversi alimenti			
6. Orientarmi tra le diverse etichette dei cibi per operare scelte mirate nei miei acquisti			
7. Riconoscere l'importanza di una corretta alimentazione, giusto riposo, igiene ed adeguata attività fisica per una vita salutare			

COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					

Gli alunni della classe prima e della scuola dell'infanzia (ultimo anno) di Roletto hanno svolto un semplice percorso relativo alla conoscenza dei frutti attraverso i cinque sensi. Tutti i bambini sono in possesso di un Dossier per la documentazione delle attività svolte in lingua straniera. La pratica del Dossier si è rivelata molto utile per aiutare il bambino a mantenere una "memoria storica" del suo percorso di apprendimento nonché aiutarlo a prendere sempre maggiore coscienza delle competenze acquisite. Poiché il bambino di questa età non è in grado di scrivere, l'insegnante svolge un ruolo importante nell'aiutarlo a registrare l'appreso e a raccogliergli la documentazione. Di seguito sono riportate due griglie: la prima riguarda un'intervista fatta ad ogni bambino prima di iniziare le esperienze in lingua straniera (è stata anche registrata su audiocassetta); la seconda riguarda una rudimentale forma di registrazione delle competenze acquisite attraverso l'esperienza della macedonia. La griglia viene compilata dall'insegnante insieme al bambino al quale viene richiesto di allegare la relativa documentazione

MI CHIAMO:
FREQUENTO LA SCUOLA CLASSE/SEZIONE
PARLO E STO IMPARANDO A PARLARE
DATA

Secondo me è importante saper parlare altre lingue oltre all'italiano (*o altra lingua se il bambino non è italiano*) perché

.....
.....

A casa parlo con

Ho già sentito amici o altre persone parlare una lingua diversa dalla mia... (indicare persone e lingue)

.....
.....

Conosco parole/giochi/canzoni in altre lingue... Me le ha insegnate / le ho sentite o lette...

.....
.....

A casa ho dei libri/videocassette/Cd...in lingue diverse da quella italiana?

.....
.....

A scuola, mi piacerebbe.....(*chiedere al bambino quali attività preferirebbe fare in lingua straniera*)

.....
.....

MI CHIAMO:
FREQUENTO LA SCUOLA CLASSE/SEZIONE
DATA

ATTIVITÀ: FRUIT SALAD

Sono capace di:

Dire il nome dei frutti che mi piacciono e non mi piacciono (occorre allegare una scheda nella quale al bambino viene chiesto di nominare e colorare in rosso i frutti graditi ed in blu quelli sgraditi)

Dire di che colore è un frutto (lettura di immagini di frutta colorata L'insegnante mostra un'immagine e chiede "What colour is it?", il bambino risponde e colora un pallino dello stesso colore del frutto)



Mimare le azioni per fare la macedonia (gioco listen and mime: il bambino mima l'azione indicata dall'insegnante, quindi cerca l'immagine corrispondente e la incolla su di una striscia di carta da allegare a questa griglia)

Cantare la canzone dell'arcobaleno (occorre allegare audiocassetta con canzone registrata e testo scritto illustrato dal bambino)

Giocare a "strega tocca il frutto..." (occorre allegare documentazione fotografica del gioco)

Fare la macedonia... (mi è piaciuto molto - così, così - non mi è piaciuto per niente)



di Maria Liliana Geninatti

Le pagine che seguono sono state rielaborate a partire dalla mia tesi di laurea discussa nel gennaio 2002 all'Università di Torino. Nella tesi (Il mio primo portfolio linguistico: strumento di formazione all'autovalutazione) vengono proposte alcune attività collaterali alla sperimentazione centrate sulla valutazione. Le pagine che seguono ne propongono alcune.

Alcune idee-chiave intorno al concetto di autovalutazione

L'insegnante valuta per avere un controllo sull'apprendimento e sul proprio insegnamento, per adattare la propria metodologia, per orientare gli allievi, per informare, per stabilire il livello raggiunto da ogni singolo allievo in un dato momento.

Per l'allievo invece la valutazione è, da un lato, parte integrante dell'apprendimento: è evidente che egli non può procedere alla cieca senza sapere in ogni momento se le sue realizzazioni sono o non sono conformi ai propri obiettivi e se esistono o no dei progressi. In questo caso si ha perciò un'autovalutazione interna, come valutazione dell'esperienza e del processo di apprendimento. Dall'altro lato la valutazione è legata al contesto sociale e istituzionale in cui l'apprendimento è inserito. Autovalutarsi significa perciò giudicare le proprie produzioni in base alla conformità rispetto ad una produzione determinata, confrontandosi con gli altri componenti del gruppo o con esigenze esterne (es. esami finali).

In quanto poi attività psicologica, la valutazione è influenzata dalle caratteristiche personali dello studente. Negli adolescenti e adulti è facile osservare che gli studenti di livello più elevato hanno tendenza a sottostimarsi, mentre quelli di livello più basso hanno tendenza a sopravvalutarsi: il livello delle conoscenze non migliora quindi la qualità dell'autovalutazione, ma tende a far sì che lo studente diventi più esigente rispetto alle proprie prestazioni. Anche i tratti particolari del carattere dell'individuo (timidezza, insicurezza, aggressività...) possono modificare l'attendibilità dell'autovalutazione.

Tale analisi sembra tuttavia confermata anche per gli alunni della scuola primaria dalle osservazioni fatte nella classe sperimentale: confrontando le valutazioni dell'insegnante con le autovalutazioni degli alunni, i bambini di livello più basso hanno tendenza a sopravvalutarsi, mentre la valutazione di quelli di livello più alto coincide o è inferiore a quella degli insegnanti.

D'altronde il problema che si pone all'insegnante non è quello di far sì che il discente si valuti bene, cioè che la sua valutazione coincida con quella dell'insegnante, ma è piuttosto quello di fare in modo che lo studente sappia cosa fa quando si valuta:

cioè che da un lato prenda coscienza del significato relativo delle proprie valutazioni e dei parametri personali che intervengono nelle valutazioni attraverso la descrizione delle prestazioni e gli apprezzamenti relativi, e dall'altro lato tenga correttamente conto delle altre valutazioni alle quali potrà essere confrontato.

Afferma Holec che la valutazione "...è ben lungi dall'essere una semplice operazione tecnica, un'applicazione di procedure e/o un'utilizzazione di strumenti di misura oggettivi. (...) Quindi una prestazione data condurrà a valutazioni diverse che portano a risultati diversi secondo gli individui. È questa la prima e la più fondamentale delle specificità dell'autovalutazione rispetto all'eterovalutazione, che deve invece portare ad un risultato unico e stabile, quale che sia stato il produttore della prestazione giudicata. (...) L'autovalutazione non è una replica dell'eterovalutazione fatta dal discente. (...) Una formazione all'autovalutazione è dunque essenzialmente una formazione della persona del discente, fatta dal discente stesso, assistita dall'insegnante. Solo secondariamente è una formazione alle tecniche di valutazione" (cfr. pag. 174).

L'autovalutazione è un fenomeno spontaneo presente in ogni tipo di apprendimento, in modo cosciente o meno: tuttavia questo non significa che gli allievi accordino una grande importanza ai propri giudizi, in quanto essi preferiscono rimettersi al giudizio degli insegnanti. È necessario quindi che gli insegnanti favoriscano l'autovalutazione degli allievi: da un lato bisogna fare in modo che l'allievo abbia dei punti di riferimento chiari e oggettivi, dall'altro lato occorre organizzare l'insegnamento in modo che le scelte pedagogiche siano condivise e negoziate tra insegnanti e allievi. Per ottenere che gli studenti prendano maggiormente coscienza delle mete raggiunte e del proprio iter conoscitivo, occorre sistematizzare e sviluppare le tecniche per "imparare ad imparare": questionari di autovalutazione, attività di ricerca degli obiettivi organizzativi e di apprendimento, messa a punto dei criteri di valutazione, elaborazione e compilazione di griglie di autovalutazione per appropriarsi di tali criteri e ottenere un'autovalutazione più corretta, discussioni e presa di coscienza della varietà di attività possibili per ottenere i risultati prefissati...

L'approfondimento di queste tecniche naturalmente è molto importante nel caso di un apprendimento gestito da un insegnante in situazione scolastica, ma lo è ancor di più in prospettiva nell'ambito dell'autoapprendimento, cioè nell'apprendimento a distanza delle lingue attraverso corsi che utilizzano strumenti audiovisivi.

Queste considerazioni riguardano soprattutto studenti adolescenti e adulti, ma ci sembra che si possano estendere anche ai bambini della scuola primaria: in particolare pensiamo che si debba favorire nell'alunno lo sviluppo dell'abilità di valutarci in rapporto al proprio percorso e di esplorare le proprie capacità ed i propri limiti, per costruire quell'autostima che lo metta in grado di autovalutarsi serenamente e obiettivamente. Tali considerazioni sono state alla base della sperimentazione dell'introduzione del Portfolio.

L'autovalutazione degli studenti è considerata da insegnanti e pedagogisti un'importante strategia innovativa. Gli studenti stessi trovano motivante la possibilità di auto-

valutare le proprie competenze. Tali considerazioni vengono confermate anche nella relazione conclusiva sulle sperimentazioni del Portfolio, edita dal Consiglio d'Europa. In questo documento si osserva infatti che la maggioranza dei discenti pensa che il PEL li aiuti a valutare le proprie competenze e trova utile poter confrontare la valutazione effettuata dall'insegnante con la propria. Anche una buona parte degli insegnanti pensa che i propri allievi siano capaci di valutare le proprie competenze linguistiche.

Tuttavia la pratica dell'autovalutazione ha anche suscitato delle polemiche, probabilmente dovute al fatto che *"... si tratta di un approccio innovativo, sia per i discenti che per gli insegnanti, e che necessita ancora dello sviluppo e della messa in opera di metodi e strumenti nuovi. Si tratta altresì di un aspetto del PEL che urta contro certe tradizioni e sembra rimettere in causa determinate abitudini in materia di valutazione e di comunicazione di informazioni sul progresso compiuto e i risultati ottenuti nello studio delle lingue"* (cfr. pag. 171).

Infine, poiché la formazione all'autovalutazione non ha senso se non ha come scopo finale l'autonomia dello studente, pensiamo che nella scuola dell'infanzia e in quella primaria il raggiungimento dell'autonomia da parte degli alunni sia un obiettivo pedagogico di primaria importanza, in tutti i settori dell'educazione e in tutte le discipline: il termine "autonomia" ha quindi un'accezione ampia e si applica a tutte le esperienze scolastiche, da quella motoria a quella artistica, a quella matematico-linguistica.

Alcune possibili attività

1) Valutazione in base al Quadro Comune

Il Portfolio che è stato sperimentato nella classe è fondato sui principi e sui livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

L'attività proposta ha ripreso le descrizioni dei livelli suddivise nelle quattro abilità, così come compaiono nel Quadro, adattandole all'età dei bambini e chiedendo loro di valutare le proprie conoscenze in relazione alla lingua straniera e alla lingua italiana. È un tentativo di verificare le capacità di valutazione complessiva raggiunte dai bambini, ma anche uno spunto di riflessione sulle differenze di valutazione in lingua materna e in lingua straniera.

Ecco la consegna dell'attività:

Troverai in queste pagine cinque tabelle che rappresentano sei livelli possibili di conoscenza di una lingua, straniera o materna, suddivisi secondo le quattro abilità che tu già conosci: ascoltare, leggere, parlare e scrivere.

Questi livelli sono stati stabiliti a livello internazionale dal Consiglio d'Europa. Riconoscerai certamente i primi tre livelli (A1, A2 e B1) a cui si riferisce "Il mio

primo Portfolio".

Leggi con attenzione le seguenti tabelle, sottolinea con il rosso e poi cerca sul dizionario le parole di cui non conosci il significato, in modo da poter capire ogni affermazione in modo perfetto. Infine esprimi la tua autovalutazione, per ogni livello, nel modo che già conosci: colorando cioè la faccina corrispondente alla tua valutazione di colore blu per la lingua francese e di colore verde chiaro per l'italiano, tua lingua materna.

L'attività è stata spiegata in classe e sono stati spiegati tutti i termini che per i bambini erano di difficile comprensione, facendo notare che alcune competenze, relative ai livelli B2, C1 e C2, nella scuola elementare risultano difficili da acquisire anche in lingua italiana. Dopo il completamento delle schede, la valutazione degli alunni è stata messa a confronto con quella data dall'insegnante sulla base degli stessi indicatori, sia per la lingua straniera che per quella italiana, per accertare le variazioni tra le due valutazioni: era stata infatti ipotizzata una certa concordanza di giudizio tra insegnante e allievo.

Quella degli insegnanti non si è basata su prove oggettive, ma è stata una valutazione "a memoria" sulla base della conoscenza dei bambini.

Per quanto riguarda la lingua francese le valutazioni dei bambini e dell'insegnante non si discostano molto per i livelli A1 e A2 delle capacità di ascoltare, leggere e scrivere, mentre per ciò che riguarda la capacità di parlare vi è una sopravvalutazione dei bambini. A nostro parere ciò è dovuto al fatto che il docente è consapevole di non poter valutare positivamente la capacità di parlare, in quanto molte delle attività specifiche previste a questo scopo non sono state svolte e l'insegnante non ha elementi per dare un giudizio positivo, mentre gli alunni, riferendosi a se stessi, pensano di saper parlare correttamente.

Si registrano invece delle differenze notevoli, per i livelli B1, C1 e C2, non affrontati direttamente attraverso le schede di autovalutazione. Ciò può significare una valutazione un po' affrettata da parte dei bambini: in questo caso, la valutazione dell'insegnante è negativa non tanto per i risultati negativi prodotti dagli alunni, quanto piuttosto perché si ritiene che il livello B1, dati i programmi svolti in lingua straniera, sia raggiungibile solo nella scuola media.

È naturalmente sempre possibile che i bambini si possano giudicare positivamente anche rispetto ad abilità non ancora verificate attraverso test specifici: questo aspetto dell'autovalutazione è importante nell'ipotesi di un apprendimento autonomo, perché chiunque voglia affrontare una situazione in cui sia richiesta la conoscenza di una lingua deve poter sapere qual è il suo livello e quest'abitudine deve essere formata già nella scuola di base.

Per quanto riguarda la lingua italiana invece le poche differenze esistenti tra la valutazione dell'insegnante e l'autovalutazione degli alunni riguardano in particolare la comprensione e la produzione scritta e l'interazione orale nel livello più alto. Si può quindi supporre una corretta valutazione da parte dei bambini, cioè

un'acquisita capacità di autovalutazione. Se mettiamo poi a confronto le due lingue vediamo che i bambini effettivamente le valutano in modo diverso, e quindi tengono conto del diverso livello di conoscenza raggiunto.

2) Questionario sull'autovalutazione

Il questionario è una riflessione ad ampio raggio sulle implicazioni dell'autovalutazione al termine del lavoro di Portfolio ed è un adattamento di un questionario di riflessione sull'autovalutazione in BARBOT M. J. ³⁾, *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International, 2000, pag. 61.

È un'attività che è stata proposta alla fine dell'anno scolastico. Alcune domande potrebbero sembrare difficili: la presentazione iniziale può aiutarne la comprensione e la discussione dei risultati al termine della compilazione permette di acquisire ulteriori elementi di riflessione. Il testo delle domande è stato spiegato ai bambini e dopo la compilazione individuale un dibattito in classe ha permesso ad ognuno di confrontare la propria idea con quella degli altri, mettendo in comune l'opinione di tutti. In allegato riportiamo le domanda e le risposte (allegato 1).

In generale i bambini sono favorevoli all'autovalutazione ma desiderano anche il parere degli adulti. Le risposte alle domande dimostrano un notevole interesse e una riflessione individuale sul tema della valutazione.

Emerge in alcuni l'idea di poter controllare meglio i propri processi di apprendimento, di poter essere più autonomi e di poter in tal modo negoziare con l'insegnante.

Nonostante la pratica dell'autovalutazione in lingua straniera, molti bambini ritengono più semplice autovalutarsi in matematica, probabilmente perché, data la natura della disciplina, sia gli obiettivi didattici che le lacune nell'apprendimento sono più evidenti in questa materia che nelle altre. In generale le cause delle difficoltà di apprendimento indicate dai bambini sono le stesse degli insegnanti.

3) Gli obiettivi dell'apprendimento di una lingua straniera

Ci sembra importante che i bambini diventino consapevoli di quali possono essere gli obiettivi dell'apprendimento di una lingua straniera. Infatti, citando testualmente dal testo già citato di Barbot, *"... ci situiamo sempre in una prospettiva nella quale si tratta di sviluppare l'autonomia del discente (...) nel gruppo-classe (...) La nozione di bisogno (...) guida, nonostante tutto, la costruzione di obiettivi che permettano all'alunno di rappresentarsi il proprio percorso e di sapere dove conta di arrivare (...) È dunque fondamentale nel gruppo-classe esplicitare la nozione di obiettivo e proporre agli studenti delle scelte e delle discussioni a proposito di obiettivi."* ³⁾

L'attività suggerita ci è sembrata interessante per esplicitare gli scopi dell'apprendimento e quindi l'abbiamo riproposta alla classe.

È stata usata la tecnica della piramide, vale a dire che, dopo una prima scelta individuale di 4 item tra i 15 proposti, si è passati, attraverso la discussione prima in piccoli gruppi e poi in grandi gruppi, ad individuarne quattro condivisi da tutta la classe, quelli che sono sembrati più importanti per tutti. Sono scritti sotto forma di competenze comunicative, come quelle del Portfolio, e quindi non hanno richiesto ulteriori spiegazioni.

Un'attività come questa andrebbe proposta all'inizio dell'apprendimento di una lingua. Tuttavia è ragionevole pensare che solo dopo un certo periodo, in quarta o in quinta, gli alunni di scuola elementare possano essere in grado di esplicitare gli scopi che intendono raggiungere nel loro apprendimento.

Quello che invece ci sembra proponibile già in una classe terza, è l'esplicitazione delle aspettative: ciò che ci interessa è il fatto che i bambini discutano e che discutendo giungano a prendere coscienza del fatto che ognuno ha aspettative, aspirazioni, obiettivi che possono essere condivisi con i compagni.

Conclusioni e proposte

L'attività di autovalutazione legata al Portfolio è stata molto apprezzata dai bambini perché considerata un'attività da "grandi", che non tutti fanno. È vero che a volte gli insegnanti chiedono ai bambini che valutazione si aspettano a fine quadrimestre: questi momenti, che pure piacciono ai bambini, non possono però essere definiti "autovalutazione".

Il fatto di poter dare una propria valutazione sapendo che in qualche modo se ne terrà conto è qualcosa di molto diverso e che affascina il bambino. Io credo che nel lavoro di Portfolio sia soprattutto importante che l'alunno abbia il controllo totale sulla propria valutazione: l'insegnante può fornire un aiuto, attraverso le schede di autovalutazione o attraverso altre attività, ma non interviene a sovrapporre il proprio giudizio a quello del bambino, anche se ritiene scorretto ciò che egli ha scritto. È capitato che un alunno, ad una successiva compilazione di una scheda di autovalutazione, abbia modificato il giudizio in negativo, affermando di essersi sbagliato la volta precedente.

In conclusione gli strumenti che sono stati utilizzati (questionari, completamento di tabelle, compilazione di elenchi...) sono sufficienti per affermare che il lavoro di Portfolio conduce ad una maggiore attenzione per il proprio apprendimento e ad una migliorata capacità di giudizio nei confronti delle proprie prestazioni scolastiche. Inoltre da un lato hanno permesso all'insegnante di focalizzare i problemi connessi con la valutazione e l'autovalutazione, dall'altro hanno permesso ai bambini di prendere maggiore coscienza e conoscenza degli elementi connessi con il proprio apprendimento.

Il Portfolio quindi, nell'insegnamento precoce, risulta essere non soltanto una pratica

valutativa innovativa e motivante ma anche uno strumento per "imparare ad imparare", da affiancare ad altri strumenti di autovalutazione. Riteniamo che sia necessario che gli alunni costruiscano insieme agli insegnanti gli strumenti di valutazione del proprio apprendimento, diventando così consapevoli degli obiettivi e attraverso questa consapevolezza partecipino alla messa a punto dei programmi. Si può essere d'accordo con l'affermazione di Garabédian: "... la valutazione formativa, cioè quella che associa l'allievo alla costruzione degli strumenti di valutazione, è una misura da promuovere in particolare nel campo dell'apprendimento scolastico delle lingue; (...) la messa a punto progressiva di procedure che associano gli alunni alla valutazione permetterà loro, forse, di gestire in modo più armonioso i saperi, i saper fare, i saper essere in lingua straniera" (cfr. pag. 173).

Ci sembra inoltre che in questo contesto possa risultare interessante rileggere le pratiche didattiche che si ispirano alla pedagogia Freinet alla luce della moderna didattica delle lingue straniere: la stesura del piano individuale, la corrispondenza interscolastica, la creazione di giornalini scolastici, per fare solo qualche esempio di tali tecniche, sembrano ancora attuali.

Inoltre una proposta di ricerca interessante può essere quella di tentare l'applicazione del Portfolio anche alla lingua materna, costruendo, insieme ai propri alunni, strumenti didattici diversi dalle griglie di autovalutazione già utilizzate. Infine, sul rapporto tra autovalutazione e certificazione, risulta interessante il punto di vista espresso da Monnerie-Goarin in un saggio, apparso su un numero speciale della rivista "Le Français dans le monde" del 1993, di cui si riporta, come conclusione di questa ricerca, uno stralcio: "*D'altronde è il discente stesso che può trovarsi confortato da una convalida formale perché non bisogna fraintendere il senso del termine **autovalutazione**. È vero che l'autovalutazione è una componente dell'apprendimento. Ma è anche vero che - da qualche parte - il nostro inconscio reclama la sanzione e che dall'altro un'immaturità latente impedisce spesso ai discenti potenziali che siamo di concederci senza vergogna lo statuto di giudice: chi non si è sentito vagamente truffato segnando le rubriche tradizionali (letto, scritto, parlato) dei moduli amministrativi di richiesta di un lavoro? I teorici dell'autovalutazione sottolineano tutti la necessità di una covalutazione, soprattutto nel campo delle lingue dove, dopo aver dato il primo posto alla comunicazione, sarebbe perlomeno paradossale condannare il discente... all'autismo! La certificazione potrebbe diventare un modo (tra altri) di autovalutarsi, ben più che una sanzione, a condizione che la trasparenza esista non soltanto per i datori di lavoro, ma per il candidato stesso e che il tipo di valutazione aderisca al più presto ai suoi obiettivi. È il caso delle certificazioni di tipo modulare oggi proposte. Auguriamoci che le lingue diventino per questa via il luogo di composizione del vecchio conflitto tra formativo e sommativo...*".

Nome e Cognome: DATA:

QUESTIONARIO SULL'AUTOVALUTAZIONE PUBBLICAZIONE GENINATTI

1) Scrivi una breve descrizione di te nelle vesti di scolaro/scolara, rispetto allo studio e al rendimento scolastico.

RISPOSTE:

quasi tutti riescono a descriversi, con una leggera tendenza a sopravvalutarsi. Ecco qualche esempio di descrizione senza commento:

- 1- *Studio volentieri le materie che mi interessano, il mio rendimento è però discontinuo*
- 2- *Penso di essere uno scolaro abbastanza diligente se non proprio attento*
- 3- *Sicuramente non sono una scolaro modello, ma studio abbastanza e volentieri ottenendo buoni risultati*
- 4- *Sono uno scolaro nella media della classe sia per lo studio che per il rendimento scolastico*
- 5- *Il mio rendimento scolastico e il mio studio sono ad un livello medio insomma il giusto*
- 6- *Alunno svogliato su alcune materie*
- 7- *Studiosa, riflessiva, intelligente, a volte distratta*

2) Pensi che sia necessario autovalutarsi per risolvere al meglio i propri problemi di apprendimento?

RISPOSTE:

- 5 no
- 15 sì (per rendersi conto meglio dei propri errori e dei propri progressi)

3) Hai già provato ad autovalutarti, al di fuori del Portfolio?

RISPOSTE:

- 8 no
- 12 sì

4) Se sì, con quali risultati?

RISPOSTE:

- 12 in generale risultati soddisfacenti

5) Quali difficoltà hai incontrato nei tuoi tentativi di autovalutazione?

RISPOSTE:

- 11 nessuna

- 9 qualche difficoltà: paura di vantarsi, di sottovalutarsi, di non dire la verità, risultati incerti, cercare di capire le proprie lacune

6) Chi o che cosa potrebbe impedire la tua autovalutazione?

RISPOSTE:

19 nessuno perché è una scelta libera, è un mio diritto

1 me stessa

7) Pensi che i tuoi insegnanti siano favorevoli all'autovalutazione?

RISPOSTE:

sì, ci tengono a farci capire dove siamo arrivati

8) Pensi che sia più giusto che la valutazione dei tuoi progressi sia fatta: - unicamente da te stesso? - unicamente dai tuoi insegnanti? - dagli insegnanti e dagli alunni in collaborazione?

RISPOSTE:

13 entrambi

3 solo insegnanti

2 me stesso

9) Pensi che l'abitudine costante all'autovalutazione ti porterebbe a impegnarti maggiormente nei tuoi studi? Spiega.

RISPOSTE:

5 no: con l'autovalutazione so solo ciò che mi sembra di sapere

13 mi impegnerei di più

10) Come giudichi la valutazione fatta dai tuoi insegnanti?

RISPOSTE:

8 buona

10 giusta, a volte poco generosa

11) Pensi che l'autovalutazione ti possa rendere più o meno responsabile del tuo apprendimento? Perché?

RISPOSTE:

5 no (sono solo impressioni)

13 sì (so i motivi dei miei voti, mi regolo, capisco da sola quello che sono capace di fare)

12) Pensi che l'autovalutazione potrebbe condurti a modificare il tuo atteggiamento di fronte agli insegnanti o all'istituzione-scuola? In che modo?

RISPOSTE:

- 8 sì (posso avere un maggiore controllo sulla valutazione, potrei discutere con l'insegnante)
10 no/ non rispondono

13) Pensi di poterti valutare misurando soprattutto: - la tua perseveranza e l'impegno nel lavoro? - la capacità di risolvere i tuoi problemi? - altri aspetti: quali?

RISPOSTE:

- 12 perseveranza
7 capacità

14) Hai mai cercato di programmare le tue attività di scolaro/scolara?

RISPOSTE:

- 12 sì (a volte)
6 no

15) In quale materia pensi di poterti più facilmente autovalutare?

RISPOSTE:

- 7 matematica
3 storia
2 scienze
2 italiano
2 geografia
2 tutte
1 lingua straniera
1 non so

16) Sai spiegare quali sono le cause delle tue eventuali difficoltà di apprendimento?

RISPOSTE:

- 7 disattenzione
2 non mi impegno
1 fatica a seguire le spiegazioni
1 l'emotività

7.3 IL PORTFOLIO ALL'INTERNO DI UN PROGETTO DI "BILINGUISMO"

di Anna Rostagno e Anna Giaccone

Sin dall'anno scolastico 1998/99 era iniziata, nella nostra Direzione Didattica, una sperimentazione di "bilinguismo" che prevedeva settimanalmente un'ora di lingua francese e una di inglese. Erano state scelte due classi seconde a tempo pieno del plesso di Corso Couvert di Susa e venivano coinvolti circa 50 alunni.

Prima di dare inizio operativo all'esperimento, si era costituito un gruppo di lavoro, formato dagli insegnanti di classe, dalle insegnanti di L2-francese e L3-inglese, per riflettere sugli obiettivi veramente e realisticamente raggiungibili in una "classe di bilinguismo", e sul ruolo che avrebbero potuto assumere le lingue diverse dalla lingua materna sulla maturazione cognitiva dei bambini. Avevamo deciso perciò di elaborare un progetto sulla lingua in generale, integrando l'apprendimento di L2 e L3 in un più ampio contesto comunicativo, in un momento felice dell'età evolutiva in cui i bambini stavano strutturando o consolidando i concetti spazio-temporali, quelli relativi allo schema corporeo e quelli della rappresentazione della realtà. L'impianto metodologico scelto è stato molto semplice: abbiamo cercato di strutturare tutte le attività attraverso il gioco, nel tentativo di utilizzare e sviluppare interdisciplinariamente abilità sensoriali, mimiche gestuali, psico-motorie, iconiche, musicali, utilizzando L2 e L3 in modo veicolare e tentando di operare sulla competenza comunicativa. Nel fare ciò, da parte degli insegnanti si è cercato sempre di porre un'attenzione costante ad evitare di utilizzare L2 e L3 in modo artificiale e simulato e a calarle invece in situazioni reali di attività ludico espressiva.

Ogni mese organizzavamo dei momenti di incontro tra le lingue che, sotto forma di feste, davano a noi insegnanti la possibilità di verificare in itinere il nostro progetto e ci rafforzavano nell'idea iniziale che il "plurilinguismo" è un vantaggio per lo sviluppo delle conoscenze in quanto permette di comprendere meglio gli altri e di superare gli stereotipi culturali nel giudizio su di essi.

Alla fine del mese di marzo dell'anno scolastico 1999/2000 è iniziata la sperimentazione del Portfolio con una delle due terze che l'anno precedente aveva iniziato la sperimentazione del bilinguismo.

Il collegio dei docenti aveva deliberato ad inizio anno l'estensione del bilinguismo in tutti i plessi del Circolo, aumentando da tre a quattro le ore ufficiali di L2 nel secondo ciclo del plesso di Corso Couvert di Susa (2 ore di francese, 1 ora di inglese e un ora di "bilinguismo" con le insegnanti di francese e inglese compresenti in classe).

Fin dal primo momento il team degli insegnanti si è reso conto della necessità di predisporre una programmazione di educazione linguistica integrata in cui le tre lingue con le quali i bambini svolgevano le diverse attività avessero un ruolo paritario, se

non nel tempo a loro dedicato o nelle funzioni da loro assolte, nella misura in cui le si consideri veicoli per la comunicazione e strumenti parimenti utili ad acquisire competenze e conoscenze.

Inoltre, proprio nell'anno scolastico 1999/2000, iniziava uno scambio con una scuola francese di Briançon. Tale scambio ha visto nascere due progetti: uno riguardante le attività sportive e l'altro incentrato sulla conoscenza reciproca dei propri territori, legati nel passato da forti vincoli.

Tutto ciò ha forzatamente obbligato noi insegnanti a programmare con i nostri alunni un percorso per interagire in modo efficace con i nostri corrispondenti. Si è trattato in un primo momento di scegliere le conoscenze transdisciplinari e le competenze linguistiche necessarie per poter spiegare agli interlocutori i contenuti e le regole di giochi o di semplici descrizioni che potessero condurre alla conoscenza degli elementi ritenuti più caratteristici della città e per poter preparare gli alunni alla decodificazione di analoghi messaggi dei compagni francesi.

Per raggiungere questo obiettivo, è stato necessario riflettere innanzitutto sulle conoscenze pregresse, sugli atti linguistici e successivamente sulle strategie e sugli strumenti da adottare per acquisire conoscenze e competenze, non solo in francese ma anche in inglese.

L'introduzione del Portfolio è stato per noi un completamento di quello che stavamo attuando. Tale strumento ci è infatti servito soprattutto per riflettere meglio sulla complessa operazione di educazione linguistica che stavamo conducendo e per consentire ai bambini di organizzare meglio tutte le informazioni che essi venivano raccogliendo e di prendere coscienza del percorso che avevano intrapreso.

L'ora di compresenza settimanale delle due insegnanti di L2 e L3 ha permesso alla classe di svolgere delle attività nelle due lingue passando da una all'altra in modo sempre più naturale e senza particolari confusioni. Ha permesso inoltre ai bambini di imparare a compilare le schede di autovalutazione delle competenze linguistiche sempre più coscientemente, comprendendo sin dall'inizio che non tutti i descrittori di competenze potevano essere oggetto di uguale autovalutazione nelle due lingue e nello stesso momento, perché i tempi dedicati all'apprendimento delle due lingue erano diversi.

Abbiamo notato nei bambini serietà e consapevolezza nell'affrontare la propria autovalutazione: alcuni alunni in difficoltà hanno attivato in modo rilevante meccanismi necessari a superare le difficoltà e a raggiungere gli obiettivi.

Questo non sarebbe stato possibile senza la collaborazione degli insegnanti di classe che hanno immediatamente condiviso con noi sia la programmazione che lo spirito del Portfolio.

Nell'ultimo anno della sperimentazione del Portfolio abbiamo voluto attuare, sotto la supervisione del Prof. Dodman, l'utilizzo del francese e dell'inglese quali lingue veicolari in alcuni moduli di discipline (storia, geografia, studi sociali) per predisporre

una piccola guida della città di Susa in francese ed inglese, anche perché nel frattempo avevamo avuto l'opportunità di avviare uno scambio con una scuola inglese del Devon.

Alcune lezioni sono state svolte da insegnanti francesi ed inglesi in visita nella nostra scuola e periodicamente da un insegnante canadese. Nel corso di tali lezioni, le caratteristiche stesse della situazione hanno reso praticamente indispensabile, per i nostri alunni, l'uso delle due lingue per svolgere le comuni attività scolastiche e per parlare della loro città.

Infine l'esame di quinta si è svolto, alla presenza dello stesso Prof. Dodman, su argomenti storici geografici esposti nelle due lingue.

Concludendo, in questi tre anni di sperimentazione, possiamo dire che il Portfolio ha supportato moltissimo la sperimentazione del bilinguismo, facendo crescere negli insegnanti il desiderio di percorrere nuove strade e di trovare nuove strategie di insegnamento e negli alunni la curiosità verso il plurilinguismo e la consapevolezza che il percorso dell'apprendimento è sempre aperto, diversificato e, soprattutto, disponibile e plasmabile con le proprie mani.

7.4 PEL E CONTINUITÀ

di Maria Luisa Quirico

Esperienza alla scuola elementare

Ho iniziato la sperimentazione del Portfolio con una classe quarta della Scuola elementare Franca Mazzarello nell'anno scolastico 1999/2000 come insegnante specialista.

Le classi in cui quell'anno insegnavo tedesco erano tre quarte, tre quinte e due terze. La scelta è ricaduta sulla 4ªA per i seguenti motivi:

- al momento della scelta della classe non sapevo che avrei insegnato tedesco nell'anno scolastico seguente anche in due terze (da preferire per la durata triennale della sperimentazione)
- le altre due quarte avrebbero avuto ogni settimana due ore di tedesco con me e una di inglese con la propria insegnante specializzata alla settimana, quindi il tempo da dedicare al portfolio avrebbe assorbito parte della mia già limitata presenza in classe.

Come anche per i miei colleghi impegnati nella sperimentazione il lavoro è stato impegnativo e faticoso, forse perché ne eravamo i pionieri, ma ricco di soddisfazioni per l'entusiasmo con cui i bambini hanno accolto l'invito a lavorare con questo loro primo strumento ufficiale di autovalutazione e per la serietà e l'onestà del loro impegno.

Molte sono state le domande poste dagli alunni sia per quanto riguarda il dossier sia per quanto riguarda la parte di autovalutazione. Ho sempre proposto di cercare insieme le risposte lavorando quando ho potuto col piccolo gruppo equivalente normalmente a metà classe.

Il fatto che la classe abbia potuto partecipare ad uno scambio con una classe tedesca ha incentivato, se mai ce ne fosse stato bisogno, la motivazione alla comunicazione e favorito una consapevolezza del proprio percorso di apprendimento e della propria capacità comunicativa.

... e alla scuola media

Nel 2001-2002 sono stata contattata dalla Preside della Scuola media di zona a cui afferisce la maggior parte dei nostri alunni per tenere un corso di tedesco in continuità con la scuola elementare all'interno del progetto Lingue 2000.

Avendo accettato l'incarico, mi sono ritrovata ad avere un gruppo di 17 alunni con un livello simile di conoscenza della lingua; 10 di loro avevano fatto l'esperienza del Portfolio. Quale migliore opportunità avrei potuto avere di continuità dell'esperienza della sperimentazione?

Ho fatto la proposta ai ragazzi, che hanno accettato volentieri e in sede di assemblea ho chiesto il parere dei genitori, che non hanno avuto nulla in contrario.

Ho fornito quindi i ragazzi che ne erano sprovvisti degli strumenti di lavoro (modello del Portfolio, Dossier e portalistini per le griglie di autovalutazione).

In tempi diversi ho distribuito le griglie di autovalutazione e chi le aveva già compilate ha avuto l'opportunità di rivederle ed eventualmente di modificarle.

Nei vari momenti in cui ho consegnato le griglie di autovalutazione è stato interessante notare come ad alcune domande di chiarimento poste dagli alunni sapessero rispondere i loro compagni che già le avevano compilate precedentemente.

Si è verificata inoltre una maggiore consapevolezza delle proprie capacità comunicative, dovuta probabilmente alla maggiore età degli alunni e ad un maggiore approfondimento linguistico.

Tutti gli alunni hanno ricevuto e compilato le griglie di autovalutazione del livello A1.

In confronto al lavoro svolto alla scuola elementare ritengo di poter fare le seguenti osservazioni:

- Mentre nella scuola elementare la parte più interessante e affascinante per i bambini era il dossier, nella scuola media l'interesse si è rivolto maggiormente all'autovalutazione.
- Nella compilazione delle griglie di autovalutazione gli alunni alla scuola media hanno rivelato maggiore autonomia e consapevolezza.

Il mio desiderio sarebbe stato quello di proseguire nel lavoro anche quest'anno, ma non è stato possibile in quanto il corso di tedesco alla scuola media non è stato riconfermato.

Mi è rimasta la speranza di aver aiutato i miei alunni a intraprendere un percorso di autonomia potenziando la loro capacità di autovalutazione e la loro motivazione ad apprendere.

7.5 PEL E INTERCOMPRESIONE

di Maria Teresa Gaeta

Il progetto ministeriale “IL” (Intercomprensione tra le Lingue romanze), presenta vari punti di contatto con il PEL.

Gli obiettivi, le finalità, i soggetti e gli strumenti del PEL versione bambini sono stati ampiamente illustrati nei capitoli precedenti; mi limiterò, quindi, in questa sede, ad enucleare brevemente le caratteristiche del progetto IL, al fine di mettere in evidenza le connessioni esistenti.

Nelle esemplificazioni, saranno frequenti i ricorsi all'esperienza personale in qualità di docente sperimentatore del portfolio nel periodo 1998/2000 e come insegnante coinvolta nel lavoro di ricerca-azione del progetto IL.

Il progetto nazionale IL è stato avviato nel febbraio 2002; si ispira al Metodo Eurom4, ideato da Claire Blanche Benveniste e realizzato grazie alla collaborazione delle Università di Aix-Marseille I, Lisbona, Salamanca e Roma Tre.

L'ipotesi sperimentale è la seguente:

"In presenza di soggetti parlanti una lingua romanza, determinate modalità comunicative di tipo linguistico, espresse in una lingua diversa dello stesso ambito romanzo, nelle quali venga opportunamente promossa e motivata l'intercomprensione linguistica, possono significativamente migliorare i processi di acquisizione delle altre lingue prese in considerazione."

L'ipotesi sperimentale intende, in sostanza, ribadire come l'approccio a più lingue romanze possa sviluppare lo sviluppo reciproco delle competenze comunicative e in particolare di quelle ricettive.

Gli obiettivi intermedi che si intendono conseguire sono i seguenti:

- Applicare le strutture linguistiche della lingua materna e della seconda lingua romanza per favorirne la comprensione reciproca
- Valorizzare le somiglianze tra le strutture linguistiche per facilitarne il transfert di apprendimento
- Classificare le somiglianze e le differenze (suoni, intonazione, gestualità, lessico...)
- Facilitare la formazione di una identità comune.

Le scuole coinvolte nella ricerca-azione sono:

- IPSSCART Stringher di Udine
- S.M.S Machierone di Giarre (CT)
- Scuola Elementare II Circolo di Sestu (CA)
- Scuola Elementare I Circolo "G. Marconi" di Collegno (TO)

Le classi-campione sono rappresentative della varie realtà geografiche ed offrono una lettura di tipo verticale. Uno degli obiettivi è, infatti, quello di verificare la praticabilità del progetto anche in gradi dell'istruzione diversi dall'ambito universitario.

IL PROGETTO “IL” NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Per la scuola elementare, sono state coinvolte nella ricerca-azione due classi quarte a Collegno e due classi quarte a Sestu (Ca), nelle quali vengono impartite tre ore settimanali di insegnamento di una lingua curricolare romanza (Spagnolo-Francese) alle quali si affiancano 32 ore complessive annuali (20 ore di base e 12 di interazione e tutoraggio in sottogruppi) di una seconda lingua straniera, non curricolare, appartenente al ceppo romanzo.

Le classi piemontesi e sarde operano in connessione tra loro, per quanto concerne la definizione del materiale da utilizzare, le modalità di somministrazione, i modi e i tempi di verifica. Le classi coinvolte in ogni singola scuola interagiscono in modo da svolgere un'azione di tutoraggio nei confronti dell'altra.

Le "proposte didattiche" utilizzate vertono sull'utilizzo della canzone, della fiaba e della favola, sulla comprensione di semplici istruzioni per la realizzazione di giochi e lavori manuali.

FINALITÀ E OBIETTIVI FORMATIVI

Appare subito chiaro che tra PEL e Intercomprensione esistono convergenze a livello formativo:

- educazione all' interculturalità e al plurilinguismo attraverso il confronto tra realtà (linguistiche e non) appartenenti a culture diverse.
- riflessione sulle strategie da attivare per il conseguimento della comprensione e l'eventuale produzione orale (metacognizione)
- sviluppo dell'autonomia nello studio
- ricorso e riutilizzo dell'enciclopedia personale maturata da ciascun allievo in situazioni didattiche diverse e trasferimento delle strategie di apprendimento (transfert)
- centralità della figura dell'allievo, responsabile del proprio apprendimento attraverso la creazione di collegamenti

- riflessione sulla propria lingua e sul rapporto di questa con le altre appartenenti alla stessa famiglia

Se AUTOVALUTAZIONE e METACOGNIZIONE si possono definire le parole-chiave che caratterizzano il PEL, METACOGNIZIONE, METALINGUISTICA e TRANSFERT si possono indicare come assi portanti del progetto IL.

ADEMPIMENTI FORMALI

Sia il PEL, sia il progetto IL hanno seguito un iter formale prima dell'applicazione pratica nelle classi:

- comunicazione al Collegio dei Docenti
- illustrazione del progetto e coinvolgimento delle famiglie attraverso apposita assemblea dei genitori
- condivisione degli obiettivi della ricerca con gli allievi.

Le famiglie hanno accolto favorevolmente l'iniziativa, manifestando, in alcuni caso qualche timore per un possibile carico di studio aggiuntivo per i loro figli. È inoltre importante chiarire che non si tratta di bilinguismo e che quindi le aspettative devono essere ridimensionate, considerati gli obiettivi del progetto e l'impegno in termini di carico orario.

IL DOCUMENTO PORTFOLIO

LA COPERTINA

La copertina del PEL offre uno spunto per avviare una riflessione a livello lessicale. I titoli delle rubriche e le diciture anagrafiche vengono rese nelle lingue ufficiali nelle quali sono redatti i documenti della U.E: inglese e francese.

I bambini, naturalmente, si chiedono il perché dell' assenza dello Spagnolo; una volta ribadito "come si dice..." nella lingua che loro studiano, parte un confronto tra le strutture **MI CHIAMO - MY NAME IS - JE M' APPELLE** e l' assente **YO ME LLAMO**. Vengono evidenziate le somiglianze (soprattutto a livello fonologico) tra l' italiano **CHIAMO** e lo Spagnolo **LLAMO** e tra **IO** e **YO**.

Si scopre, inoltre, che il francese **APPELLE** ha un "parente" nella parola italiana "appello".

Questa filiazione ricompare al momento di confrontare la serie **COGNOME- PRE-NOM- SURNAME** con l'ispanico assente **APELLIDO**.

La serie **NOME-NOM-NAME** richiama allo spagnolo **NOMBRE**.

Come vediamo, già dalla copertina del portfolio, possiamo trarre spunto per un lavoro di intercomprensione e di riflessione etimologica.

LA PARTE INTERCULTURALE

La sezione "I miei contatti con altre lingue e altre culture", oltre ad offrire le stesse opportunità a livello di comparazione linguistica, può essere utilizzata nel corso del primo incontro sull'intercomprensione per delineare la "biografia linguistica" di ciascun componente il gruppo.

In particolare, ho utilizzato la sezione " Le lingue e i dialetti che conosco" con il fine di rilevare le competenze linguistiche di partenza ed esplicitare le aspettative di ciascun bambino.

Ho quindi elaborato la seguente scheda di presentazione, semplificata rispetto alla sezione del P.E.L.:

- Mi chiamo.....
- Sono nato/a.....
- In casa parlo.....
- Lingue/dialetti che conosco
- Mi piacerebbe imparare anche.....
perché.....

DOSSIER

I bambini avvertono l'esigenza di "raccoliere" il materiale nella lingua-bersaglio, si tratti dei testi delle canzoni e delle favole come dei lavori manuali realizzati.

Così come per il portfolio, una modalità di raccolta e di testimonianza dei materiali utilizzati, può essere ipotizzata anche per il progetto IL. Il quaderno / raccoglitore potrebbe anche contenere eventuali lavori di approfondimento relativi alla lingua straniera curriculare e alla lingua materna.

A differenza del PEL, manca per il progetto IL una declinazione dettagliata delle microcompetenze da conseguire nelle quattro abilità sulla base del Quadro Comune Europeo (*cf.* disco centrale PEL). Innanzitutto, le abilità sulle quali si intende lavorare sono di tipo ricettivo: capire ascoltando e capire leggendo, pur non escludendo un passaggio dalla intercomprensione alla interproduzione linguistica. I risultati attesi, per la scuola elementare, riguardano il raggiungimento del livello A1 del Quadro Comune Europeo per quanto attiene alle competenze ricettive (comprensione globale di un messaggio orale e di un breve e facile racconto) nella lingua-bersaglio.

LE SCHEDE DI AUTOVALUTAZIONE

Mancano nel progetto IL, schede di autovalutazione; tuttavia, si possono proporre

agli alunni, al termine delle proposte didattiche, alcune domande di valutazione della comprensione, del tipo:

- Cosa pensavi della difficoltà di comprendere la lingua spagnola/francese prima di svolgere questa attività? E adesso?
- Prima di realizzare questa attività pensavi che saresti stato/a capace di capire più o meno di quello che hai compreso?
- Cosa ti è risultato più semplice/difficile capire?
- Perché?
- Quali elementi ti hanno aiutato a capire?
- Quali elementi ti sono risultati più difficili?
- Indica quali aspetti ti sembrano più vicini / lontani dalla tua lingua:
 - i suoni
 - l'intonazione
 - il vocabolario
 - i gesti
 - altro

LE ATTIVITÀ

Alcune delle attività di preparazione al lavoro di intergruppo costituiscono una preziosa opportunità per gli alunni che lavorano sul PEL per riutilizzare in un contesto significativo la lingua studiata, prima di proporre le griglie di autovalutazione.

In occasione infatti del completamento di tali schede, gli alunni spesso domandano: *"come faccio a sapere se sono in grado di fare quanto richiesto?"*

In preparazione del primo incontro di intergruppo, si è chiesto ai bambini di realizzare un gioco che fosse un'occasione per conoscere meglio i compagni e per presentarsi in lingua spagnola. Si è deciso di realizzare un gioco tangram noto con il nome spagnolo di ADIVINO (inferno e paradiso).

Gli allievi hanno dovuto comprendere una scheda con le istruzioni in lingua spagnola per la realizzazione del gioco, hanno dovuto pensare e scrivere le domande fondamentali per fare conoscenza con i compagni che studiano il Francese e poi rivolgere loro queste domande in Spagnolo.

Al termine di questa esperienza i bambini sono in grado di poter compilare alcune griglie di valutazione del livello A1 (presentarsi-chiedere l'identità di una persona-capire semplici istruzioni, copiare parole e frasi brevi).

CONCLUSIONI

Bisogna considerare che il progetto IL è un progetto in fieri che ha assunto recente-

mente dimensioni transnazionali con la partecipazione di Spagna, Portogallo, Francia e Romania.

Il Portfolio è stato validato nel marzo 2002 dopo un triennio di sperimentazione; attualmente siamo in una fase di diffusione del documento e di formazione degli insegnanti nelle altre province.

Entrambi i progetti rispondono alle indicazioni del Consiglio d'Europa e offrono l'opportunità di approcciarsi al multilinguismo in modo innovativo per quanto riguarda le strategie metodologiche.

Grande importanza rivestono, inoltre, tematiche quali la trasversalità e la continuità degli apprendimenti linguistici.

7.6 PEL E LE COMPETENZE DEL DOCENTE DI L2

di Giuseppina Cagliari

Lo studio delle lingue moderne si basa sul riconoscimento delle componenti essenziali dell'educazione di base, che presume il possesso di un'ampia capacità di comunicare in modo efficace sia nella propria lingua, sia in altre al di fuori della comunità in cui si vive.

La pratica dell'insegnamento della L2, nella scuola di base, mette in evidenza aspetti ed effetti significativi da tenere ben presenti nella formazione e nello sviluppo delle competenze del docente di L2.

Per poter svolgere adeguatamente il proprio compito, si osserverà che la loro acquisizione richiede una preparazione generale e specifica.

La cultura professionale dei docenti di L2, esige la padronanza della lingua da insegnare, la conoscenza consapevole dei fattori e degli **aspetti psicopedagogici** dell'apprendimento linguistico. Inoltre elementi di sociologia, di antropologia, di cultura e civiltà di popoli, che comprendono credenze, modelli comportamentali, conquiste storiche, che si possono ritrovare nei racconti, nella vita di tutti i giorni, nel gioco, nelle professioni.

Nella pratica educativa occorre soprattutto creare le condizioni affinché un bambino possa apprendere. Sono, quindi, importanti la predisposizione dell'ambiente e l'organizzazione delle attività, che si intendono proporre, per stimolare la motivazione a comunicare e ad apprendere, per costruire la conoscenza anche mediante un altro codice linguistico.

Le attività che si potranno presentare dovranno suscitare interesse, coinvolgimento e fare intravedere un obiettivo o un risultato degli sforzi effettuati, per offrire la possibilità di gratificazione, di autovalutazione, di arricchimento personale.

La conoscenza, la sperimentazione e l'impiego di **metodologie**, di **tecniche** e di **strategie** opportune, vengono incontro alle esigenze del docente di L2 per il conseguimento

mento dei risultati attesi.

Le proposte operative organizzate attraverso un'accurata programmazione, pur nell'ambito della flessibilità, saranno di supporto all'azione **didattica** del docente di L2 e stimoleranno, a seconda delle fasce d'età, il gioco, l'immaginazione, l'esplorazione del mondo esteriore ed interiore, attraverso l'azione, la ricerca, la scoperta. Di conseguenza il piacere di ascoltare, il gusto per la comunicazione e l'espressione di sé. Nell'ambito delle suddette proposte, connesse all'insegnamento della L2, saranno estrapolati e collocati gli obiettivi **linguistici** relativi alle funzioni ed alle nozioni peculiari della lingua da insegnare.

Per quanto riguarda le **funzioni** si potranno selezionare le seguenti:

- 1) **EMOTIVA e PERSONALE**: Esprimere piacere, approvazione, disapprovazione, sorpresa, soddisfazione, insoddisfazione, paura, preferenza, simpatia, antipatia, intenzione, volontà, desiderio, disgusto, soddisfazione, insoddisfazione, informazione riguardo a ciò che piace o non piace ad altri.
- 2) **SUASIVA o STRUMENTALE** (usata nell'ambito dei pari): salutare, presentarsi, congedarsi, richiamare l'attenzione, dare o chiedere qualcosa.
- 3) **MORALE**: scusarsi, giustificarsi, esprimere apprezzamento, sentimento, indifferenza.
- 4) **EURISTICA**: descrivere o narrare.
- 5) **INTELLETTUALE**: questa funzione richiede l'uso di nozioni astratte (occorre attendere ed accertarsi riguardo al livello di maturazione dei bambini).

Nell'ambito delle **nozioni** potranno essere stabilite le seguenti:

- 1) **ENTITÀ**: lessicale (stabilire un lessico necessario, determinare il numero dei vocaboli).
- 2) **GRAMMATICALI**: pronomi personali, pronomi ed aggettivi possessivi, pronomi ed aggettivi dimostrativi, articoli determinativi ed indeterminativi, pronomi ed aggettivi, interrogativi, pronomi relativi.
- 3) **POSSESSO e QUALITÀ**: avere o non avere, essere o non essere, dimensioni, tempo (data, ore, fasi del giorno, durata del tempo (breve, lungo, sempre, mai), velocità, frequenza (a volte, mai, alcune volte), continuità, ripetitività, inizio, fine.
- 4) **QUALITÀ**: aggettivazioni.

L'impiego della multidisciplinarietà

Nello svolgimento del percorso di apprendimento delle lingue seconde e di formazione più generale, l'introduzione di attività e contenuti multidisciplinari, faciliterà e soddisferà le esigenze sia di consolidamento disciplinare in diversi ambiti curricolari, sia di crescita cognitiva e socioaffettiva.

Nella scuola dell'obbligo, dai sei agli undici anni, per dinamizzare l'interazione comunicativa e l'arricchimento culturale, risulta molto efficace rivolgere l'attenzione

alle attività motorie, all'educazione musicale, all'educazione all'immagine e manipolative, all'educazione interculturale.

Le **attività motorie** e l'**educazione musicale**, ai primi livelli di acquisizione della L2, possono essere incluse nella struttura di Unità didattiche a contenuto pragmatico: acquisizione del vocabolario, strutture linguistiche, riferimenti a ricorrenze particolari, giochi tradizionali, filastrocche e canti.

A livelli linguistici più avanzati, l'approccio all'interculturalità consolida e stimola le acquisizioni linguistiche, apre gli orizzonti culturali e la conoscenza si può estendere ad altri ambiti disciplinari come la storia, la geografia, l'arte, l'archeologia, le danze ed altro.

L'interculturalità intesa come una scelta etica, come base dello sviluppo del pensiero narrativo, per scoprire, confrontare, comprendere altre culture, offre diversi spunti per avvicinarsi alle società multiculturali e complesse, mediante le favole, le filastrocche, i racconti, molto diffusi nel panorama editoriale anche in L2.

Sarà cura del docente attingere il materiale, da proporre ai propri alunni, soprattutto da fonti attendibili ed da edizioni scolastiche originali.

Le modalità per reperire i contenuti in lingua originale sono molteplici e non presentano, oggi, eccessive difficoltà di raccolta, dato il facile accesso a Internet, ai contatti con colleghi di scuole eventualmente gemellate, a banche dati o biblioteche organizzate in poli linguistici attrezzati. Inoltre la diffusa possibilità di viaggiare personalmente all'estero, può essere un'occasione per ricercare, selezionare il materiale necessario e porre attenzione agli aspetti linguistici, socioculturali che interessano il docente e che si vogliono presentare agli alunni.

La formazione continua del docente di L2, l'arricchimento delle sue competenze, lo sviluppo mirato della sua professionalità, faciliteranno la pratica educativa, l'applicazione e l'uso del PEL.

Il PEL e la sua applicazione triennale sperimentale, in una classe di L2 - Spagnolo

La comunicazione internazionale, al di là di ogni considerazione strumentale o utilitaristica, unitamente alla crescita personale ed allo sviluppo culturale conduce anche a sviluppare le migliori qualità della mente umana

Lo svolgimento del programma di L2, previsto dalla normativa vigente, e della programmazione, elaborata in una prospettiva psicopedagogica, sistemica e secondo modalità interattive, hanno reso agevole il conseguimento delle finalità e degli obiettivi primari che caratterizzano l'impiego del PEL.

La sua applicazione ha richiesto inizialmente:

- 1) un'approfondita analisi del documento e dello spirito con cui è stato concepito dagli organi preposti nel Consiglio d'Europa,
- 2) un'organizzazione personale del docente, sia per la presentazione dello strumen-

to agli alunni, sia per la somministrazione sistematica (individuazione e calendarizzazione dei tempi) dei diversi documenti, sia per la determinazione delle metodologie più consone a stimolare ed a promuovere l'autovalutazione negli alunni, senza creare stati d'ansia da prestazione o di competizione fine a sé stessa.

- 3) L'elaborazione di una programmazione sintetica da cui si potesse evincere dettagliatamente il percorso curricolare che avesse una corrispondenza con i descrittori delle quattro abilità, a diversi livelli, inclusi nelle schede del PEL.

Il primo anno di applicazione ha reso indispensabile, oltre ad un frequente confronto con i colleghi sperimentatori, l'elaborazione ad uso personale di una griglia di automonitoraggio del lavoro che si andava svolgendo per tenere sotto controllo gli aspetti quantitativi e qualitativi di ogni sessione ed azione, didattico/metodologica, dedicata all'attuazione del PEL.

La riflessione sui dati registrati di volta in volta, la valutazione del grado di difficoltà incontrata, i successi e l'incremento dell'interesse da parte degli alunni hanno aumentato la sicurezza e la creatività del docente nel procedere strategicamente nella nuova esperienza educativa.

Gli elementi significativi che hanno improntato e diversificato le procedure per assolvere proficuamente le indicazioni fornite sono stati: l'uso di un linguaggio adeguato allo stile cognitivo ed allo sviluppo affettivo dei bambini, il ricorso alle metodologie e tecniche già adottate per l'insegnamento di "routine" della L2, l'uso di materiali noti e la creazione di altri come varianti di quelli già utilizzati, la ricerca, contestuale a quella dei bambini, di nuovi oggetti linguistici da esaminare, facilmente reperibili nell'ambiente quotidiano (etichette con diciture in diverse lingue, istruzione di giochi, pubblicità di viaggi, ecc.). Inoltre la promozione e la creazione di strumenti comunicativi (cartelloni o poster di classificazione dei materiali raccolti), invenzione di giochi di ruolo che implicassero l'impiego delle quattro abilità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere).

I frequenti momenti di feedback durante le attività hanno consentito ai bambini la presa di coscienza e la registrazione del livello linguistico raggiunto, senza creare interferenze negative di tipo emotivo, che in diversi casi condizionano le prestazioni degli alunni quando sanno che stanno per essere valutati tradizionalmente.

È stato compito del docente decidere quali dovevano essere le condizioni e le situazioni più favorevoli per fare emergere, attraverso una partecipazione attiva ed interattiva, le acquisizioni o le lacune alle quali occorreva porre rimedio.

A seconda delle circostanze si è ricorso al recupero di filastrocche già apprese o di canzoncine (grande gruppo), interviste (in coppia), giochi (piccolo gruppo), costruzione di posters o giochi di ruolo (in coppia o piccolo gruppo di quattro o cinque bambini), letture o ascolto (in grande o piccolo gruppo).

Il clima scolastico, che si è determinato, è sempre stato piacevole ed atteso per l'inevitabile aspettativa di conferme e di novità che ogni sessione portava con sé.

La sperimentazione, negli anni successivi al primo, ha presentato minori difficoltà

sotto il profilo organizzativo delle sessioni e maggiore dimestichezza nell'uso dei materiali sia da parte del docente, sia da parte degli alunni.

L'esperienza sul campo ha evidenziato:

- un miglioramento della motivazione ad apprendere lingue diverse da quella nativa;
- miglioramento delle competenze linguistiche e comunicative in L1 ed L2;
- vantaggi a favore delle abilità linguistiche e metalinguistiche;
- maggiore flessibilità mentale, capacità di analisi e di astrazione;
- incremento dello sviluppo del pensiero divergente e creativo;
- miglioramento del livello di autostima e di fiducia nelle proprie capacità;
- miglioramento della consapevolezza del valore dell'interculturalità e della capacità di rispettare i diversi punti di vista;
- miglioramento socio-affettivo e della capacità di rapportarsi agli altri.

L'impostazione, di ispirazione vygotskijana, l'utilizzo di tecniche consolidate, adottate nella classe per l'applicazione del PEL, si sono rivelate efficaci, riproponibili e facilmente adattabili in diversi contesti scolastici.

7.7 PEL E METACOGNIZIONE

di Laura Maffei

Quando rifletto sull'esperienza del Portfolio, penso ai veri "sperimentatori", cioè ai bambini, che, in prima persona, hanno interiorizzato l'essenza del progetto con un atteggiamento quanto mai consapevole e critico. Questo risultato positivo è stato raggiunto non solo grazie al mio intervento, ma soprattutto grazie all'abitudine ad un certo modo di lavorare in aula e fuori.

La classe sperimentatrice, sistema unico ed irripetibile

Penso a "quella" classe, che, come sempre, era un sistema unico e irripetibile, con alunni molto diversi fra loro. Era un gruppo molto complesso, con gravi problemi relazionali, sociali e di apprendimento, con bambini "sofferenti" e famiglie assenti, prese da ben altre difficoltà. Un buon terzo della classe poteva rientrare nella definizione di alunni in situazione di "svantaggio socio-culturale", anche se poi, all'interno del gruppo, i problemi di ognuno erano un caso a sé, sovente di non facile soluzione.

Nel corso del quinquennio, questa classe è stata coinvolta in numerosi progetti, ha sperimentato percorsi di arte, storia, matematica, linguistica, musica, studio e cura dell'ambiente, ha imparato ad usare il computer e a produrre ipertesti, ha visto il coinvolgimento e la collaborazione delle famiglie, ha continuato a progredire e ha raggiunto risultati notevoli in tutte le discipline, ma soprattutto, come afferma una delle

sue insegnanti, i bambini sono diventati *"curiosi, capaci di individuare i problemi, di creare soluzioni, di esprimersi con una molteplicità di linguaggi, di capire ciò che leggono e di esprimersi in lingua scritta"*.

L'evoluzione degli alunni non è stata, ovviamente, dovuta al caso, ma all'azione consapevole dei loro docenti e al convincimento che tutti i problemi si possono superare, purché l'alunno sia messo in condizione di acquisire le abilità necessarie per farlo e che ogni competenza, proprio perché legata all'esperienza e intensamente vissuta, venga interiorizzata più facilmente.

Il primo passo era quello di esortare gli alunni alla comunicazione, sia orale sia scritta attraverso le esperienze, che diventavano occasioni per far ricorso al linguaggio, con l'obiettivo di rafforzarne l'uso e di arricchire il lessico.

Il "pensare", il "fare", il "ricercare", il "documentare" favoriscono gli alunni in situazione di "eccellenza", ma rendono quelli in difficoltà coscienti del perché dei loro limiti e li sollecitano, con l'aiuto dell'adulto, a trovare le strategie necessarie per superare gli ostacoli, prima che divengano vere e proprie barriere.

Ogni progetto proposto ai bambini ha sempre perseguito obiettivi trasversali; le varie fasi, concatenate fra loro, consentivano il rafforzamento delle competenze acquisite e davano l'occasione per far proprie nuove capacità; il lavoro in gruppo favoriva la socializzazione, mentre quello individuale dava la possibilità di sentirsi "protagonisti".

Piano piano, col passare del tempo, gli alunni hanno imparato ad allargare i loro orizzonti; e, cresciuti, hanno cominciato a costruire la loro identità, la loro appartenenza ad una comunità.

Naturalmente la conduzione di esperienze e la partecipazione a progetti implica un particolare atteggiamento da parte degli insegnanti rispetto al bambino, come singolo e come componente del gruppo. Sono stati evitati comportamenti di critica continua, che danno all'alunno un "rinforzo negativo" e lo conducono alla possibilità di sconfitta; l'adulto, con parole e gesti, ha manifestato fiducia e attenzione, sottolineando sempre che egli si aspettava dal bambino un miglior rendimento.

Elaborare progetti, fare esperienze, seguire percorsi è stata un'attività continua e proficua per tutti i bambini, che sempre sono stati motivati alla meta finale, alle attività proposte e coinvolti con il loro vissuto e la loro creatività.

Sovente hanno utilizzato, per raccogliere i materiali, un quaderno ad anelli che ha permesso loro di spostare, inserire, eliminare i documenti raccolti durante il percorso.

L'abitudine al fare ipotesi, e poi successivamente ricerche e osservazioni per verificarle o modificarle, ha condotto gli alunni a raccogliere testimonianze dirette, interviste, dati, disegni e foto, testi, relazioni di visite. I bambini sono stati invitati a riflettere sulle fonti di informazione, sul come utilizzarle al meglio, sul come valutarne l'attendibilità. Tutto il materiale è stato catalogato, sovente con l'aiuto di schede apposite e, qualche volta, esposto sotto forma di ipertesto o di "mostra", anche in collaborazione con altre classi che condividevano lo stesso progetto.

Gli alunni hanno potuto esprimersi anche con linguaggi non verbali, che lasciano il tempo di riflettere sui dati dell'esperienza, di farla propria e di comprendere che quello linguistico è solo uno dei codici comunicativi, il più complesso e il più esplicito. In questo contesto, così ricco e consapevole, si è inserita, a metà della terza, la sperimentazione del Portfolio.

La classe sperimentatrice e il PEL

Le attività del Portfolio hanno coinvolto, oltre a me, molti soggetti. Innanzitutto le insegnanti di classe, persone attente e critiche verso la propria valutazione ed interessate all'autovalutazione del bambino e dell'adulto; in secondo luogo gli alunni, che hanno visto nel lavoro proposto una sfida di cui essere orgogliosi e un modo piacevole per approfondire la lingua francese, disciplina già molto amata. Altro soggetto, attivo per tutta la durata della sperimentazione, sono state le famiglie, la cui collaborazione si è dimostrata assai utile per gli alunni, ma anche importante per i genitori stessi, come è risultato poi dai questionari finali, compilati da quasi tutti e con molti commenti personali. Ultimo, solo in ordine di tempo, il Collegio dei Docenti di Circolo e soprattutto un gruppo di colleghi, anche della Scuola dell'Infanzia, che hanno poi rivolto particolare attenzione alla trasposizione del Portfolio sia ad altre discipline che al suo utilizzo con gli alunni provenienti da altri paesi, per i quali la lingua italiana è "lingua straniera".

I buoni risultati ottenuti grazie anche all'adozione dell'itinerario metodologico prima esposto, che era assolutamente in sintonia con la nostra sperimentazione, si possono dedurre da alcune testimonianze degli alunni di questa classe, che, come tutte le altre, è stata costantemente monitorata e seguita nel suo percorso di lavoro.

Per prima cosa, occorre sottolineare che sia nel corso della sperimentazione che in fase di bilancio, quasi tutti gli alunni hanno sempre voluto manifestare le loro idee, magari solo per ripetere un concetto già espresso e attestare così la loro condivisione; hanno voluto fare commenti, esprimere critica o approvazione anche se, ovviamente, non tutti si sono espressi con la stessa chiarezza e ricchezza di concetti.

I bambini, coscienti di aver avuto una certa responsabilità nella sperimentazione e convinti di essere utili e importanti per gli adulti, non hanno dimostrato nessuna remora ad esplicitare le loro rimostranze persino su alcuni particolari "tecnici" del Passaporto, sostenendo, per esempio, che occorreva cambiare la qualità o il colore del cartoncino o modificare le modalità di registrazione dei dati relativi alla parte interculturale.

Tutti hanno dimostrato di aver compreso il concetto di autovalutazione, come coscienza delle tappe superate e dei traguardi ancora da raggiungere, come aiuto per trovare strategie che favoriscano il superamento delle difficoltà, ma soprattutto come sfida personale alla totale e cosciente sincerità prima verso se stessi e poi verso l'adulto.

Le numerose discussioni relative alla conoscenza di altre culture, lingue e località

inizialmente, hanno maturato negli alunni la consapevolezza di quanto (cibi, musiche, giochi, parole...) nella loro vita quotidiana venga da altri luoghi e sia utilizzato senza averne questa coscienza; in un secondo tempo, i bambini hanno dichiarato di essere contenti di aver scoperto una "competenza" che ignoravano di avere. Su questa base ha preso contorni sempre più netti la piacevole necessità, alla quale per altro erano avvezzi, di documentare quanto affermato, sia in tema di "esperienze" che di conoscenze.

Proprio grazie all'abitudine a documentare, e alla convinzione della necessità di questa pratica è stato assai facile instillare negli alunni l'esigenza morale e sociale del "render conto". Anche i bambini culturalmente più deprivati, quelli che difficilmente avrebbero potuto portare a scuola la testimonianza di una visita a Disneyland Ressorit o anche solo uno scontrino ritirato al traforo del Frejus, si sono ingegnati per raccogliere le testimonianze di quanto affermato nella sezione interculturale, cercando anche fra i materiali già reperiti per altre discipline o per altre ricerche. Quanto raccolto poteva dimostrare piccole esperienze o viaggi interessanti, ma ogni "reperito" portava con sé un pezzo di storia, a volte nemmeno personale dell'alunno, ma di qualcuno che comunque era entrato in stretto rapporto con lui. I positivi contatti con le famiglie hanno dato, ancora una volta, i loro frutti. Molti membri dei nuclei familiari sono stati coinvolti e "costretti" a conservare testimonianze di vacanze in luoghi lontani per consegnarle ai bambini con dettagliate spiegazioni che poi venivano riportate a tutta la classe. Era questo uno dei momenti più vivaci e più amati, il cosiddetto "mercato", durante il quale: *"...facevamo vedere ai nostri compagni le cose che avevamo portato, così anche se un bambino non aveva mai visto un posto poteva vederlo sulle cartoline che avevano portato gli altri.....Oppure se uno raccontava qualcosa i compagni lo stavano a sentire.....Certe volte siamo andati in luoghi che la maestra non conosceva e lei era invidiosa dei nostri viaggi..."*

Appare chiaro che gli alunni avevano colto lo "spirito" del dossier: per loro era il luogo fisico della memoria, dove custodire i ricordi piacevoli, come le testimonianze dei soggiorni compiuti davvero o raccontati da altre persone, ma anche un raccoglitore dove salvare, come nella memoria di un computer, i documenti, le immagini, le certificazioni: i segni della strada percorsa. Alcuni alunni hanno diviso i documenti secondo i Paesi di provenienza (carte telefoniche, scontrini, ingressi di musei, cartine, menu, cartoline...tutto alla rinfusa nella stessa busta), altri hanno sistemato i materiali secondo le categorie (tutte le monete da una parte, tutte le carte telefoniche dall'altra, tutte le cartoline insieme...), altri ancora hanno deciso di documentare con depliant, foto, pubblicità e giornali i loro viaggi nelle diverse località. Una mamma, originaria dell'America Latina, ha aiutato la figlia a raccogliere nel suo dossier tutti i documenti di viaggio da lei utilizzati durante il primo trasferimento in Italia, sostenendo che essi dimostravano le origini della figlia e che almeno non sarebbero più andati perduti...

Inutile, quindi, chiedere a questi alunni se, a loro parere, il Portfolio si potesse utilizzare anche per altre materie, perché la risposta, ai loro occhi un po' ovvia, non

poteva essere che positiva, oltre che entusiasta.

Credo che questa esperienza, che ha coinvolto strada facendo sempre varie individualità, ognuna delle quali ha dato un contributo diverso e personale al progetto, sia stata una fra le più ricche e gratificanti della mia carriera. Non sosterrò mai abbastanza, però, la convinzione, che è personale, certo, ma credo condivisibile, che i buoni risultati sono stati la somma di una lunga serie di "azioni", tutte volte a rendere gli alunni più consapevoli, responsabili e pronti alla condivisione e al confronto; "azioni" utili, necessarie e auspicabili per la formazione del *cittadino europeo*.

7.8 PEL VISTO DAI BAMBINI

di Adriana Bosio



Al termine dei tre anni di sperimentazione del portfolio ho deciso di chiedere ai ragazzi di esplicitare che cosa avesse significato per loro. In particolare è stato

dere ai ragazzi di esplicitare che cosa avesse significato per loro. In particolare è stato

loro detto di trovare alcune parole chiave che lo definissero e di motivare tale scelta. Credo sia significativo sottolineare che, oltre all'aspetto piacevole di coinvolgimento che è rappresentato dalle definizioni "funny, super, great..." è emersa anche la consapevolezza di un significato più profondo allorché il portfolio è definito:

- *"pensare"* perché *"prima di mettere le crocette o il bollino devo pensare"*;
- *"Europa"* perché *"è un documento che mi arriva dall'Europa e mi collega ad essa"*;
- *"studio"* perché *"devo studiare/lavorare per poter progredire"*;
- *"cultura"* perché *"mi aiuta a riflettere e a capire le altre culture"*.

CAPITOLO 8

RAPPORTO PROVVISORIO SULL'IMPLEMENTAZIONE DEL MODELLO

CAPITOLO 8

RAPPORTO PROVVISORIO SULL'IMPLEMENTAZIONE DEL MODELLO

di Stefania Ressico Valdano

(versione in italiano del rapporto inoltrato al Consiglio d'Europa il 12 dicembre 2002)

Diffusione del modello a livello regionale e nazionale.

A tutt'oggi 10.000 alunni e circa 420 classi hanno introdotto il nostro modello di PEL, su tutto il territorio nazionale, di cui circa 6.000 alunni del Piemonte (230 classi circa) **

Si tratta di:

- a) alunni di 8/9 anni, frequentanti la terza classe elementare
- b) circa trenta classi di scuola media di I grado (alunni di 11/12 anni)

L'introduzione del modello in queste classi è costantemente controllata dai responsabili del progetto.

Le scuole italiane di Madrid (Spagna) e di Edimburgo (UK) hanno mostrato interesse ed i responsabili del Progetto sono in contatto con i referenti delle suddette scuole.

*** Occorre precisare che i dati qui espressi si riferiscono esclusivamente alle informazioni trasmesse dalla Casa Editrice, la quale, per ragioni interne alla propria organizzazione, non ha potuto fornire i dati esatti della diffusione del modello in tutte le regioni italiane.*

Siamo in grado pertanto di indicare i dati esatti per il Piemonte ed i dati parziali per le seguenti regioni:

1) Lombardia - 2) Liguria - 3) Lazio - 4) Sardegna - 5) Veneto - 6) Sicilia

Il resto è stato distribuito dalla Casa Editrice, che ci comunica in ogni caso che il 30% delle adozioni sul prodotto distribuito è effettivamente un risultato eccellente ed un raro successo.

Formazione degli insegnanti:

- a) Vengono assicurati una formazione ed un tutoring in presenza per i docenti della Regione Piemonte e per tutti gli insegnanti italiani che si rivolgono per consulenza al Centro Risorse Diffusione Lingue Comunitarie di Torino.

- b) Viene inoltre offerto un servizio di consulenza a distanza (e-mail glutorino@libero.it; s.ressico@centrodlc.it e r.ferrero@centrodlc.it) e di fornitura di materiale in rete (sono disponibili 62 schede di autovalutazione elaborate ai docenti nel corso della sperimentazione) sul sito www.centrodlc.it.
- c) Inoltre, sul sito www.istruzione.it del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, è attiva la sezione "Portfolio Europeo delle Lingue", che presenta i tre modelli italiani validati e che fornisce informazioni e riferimenti per tutti coloro che desiderano conoscere ed approfondire la filosofia e la pratica del PEL.

1) Regione Piemonte

I responsabili del progetto, Rosalia Ferrero e Stefania Ressico, garantiscono la formazione iniziale per ciascuna provincia, sia sulla filosofia del Portfolio e sui suoi collegamenti con il Quadro Comune Europeo di Riferimento, sia sui risultati della sperimentazione triennale che ha portato alla realizzazione del modello. Un gruppo selezionato di alcuni insegnanti sperimentatori anima, per ciascuna provincia, quattro incontri distribuiti nell'arco dell'anno scolastico 2002/2003, rivolti ai gruppi di docenti che applicano il Portfolio nelle loro classi. Vengono individuati per ogni provincia una classe pilota ed un insegnante disponibile, che saranno seguiti dai responsabili del progetto, per un monitoraggio continuo dell'esperienza nel corso del prossimo triennio. Un gruppo di insegnanti sperimentatori sta lavorando sulla declinazione di descrittori di competenza per l'elaborazione di un Portfolio dell'insegnante di lingue straniere della scuola dell'obbligo. Alcuni docenti inoltre sarebbero interessati ad approfondire, come gruppo di ricerca, la declinazione degli indicatori di competenza sugli stili di apprendimento e l'*imparare ad imparare*.

2) Le altre regioni

Su richiesta dei Centri Risorse per le Lingue e/o del personale locale del M.I.U.R. (dirigenti scolastici, docenti, personale amministrativo), i responsabili del progetto garantiscono, laddove possibile in presenza, la formazione iniziale, sia sulla filosofia del Portfolio e sui suoi collegamenti con il Quadro Comune Europeo di Riferimento, sia sui risultati della sperimentazione triennale che ha portato alla realizzazione del modello. Per il sostegno agli insegnanti che integrano il Portfolio nella loro pratica di classe, ci si rivolge ai docenti formatori locali (ex Progetto Lingue 2000) che hanno mostrato interesse per il PEL.

Publicazione e diffusione

La Casa Editrice si mostra interessata a promuovere il modello ed a garantire la massima diffusione, per l'anno scolastico 2003/2004.

**Portfolio Europeo delle Lingue - (versione bambini)
Docenti Sperimentatori - Provincia di Torino**

anni scolastici 1999/2000 - 2000/2001 - 2001/2002

Polo: Direzione Didattica - V. Alfieri (Dirigente Scolastico Carlo Beccaria)			
<i>Istituto</i>	<i>Plesso/classe</i>	<i>Insegnante/i</i>	<i>Lingua</i>
Convitto naz. Umberto I (TO)	5 ^a Umberto I	Amerio Patrizia Besselas Silvie	Bilinguismo
D.D. S. di Santarosa (TO)	5 ^a Santorre	Capetti Erica	Inglese
D.D. V. Alfieri (TO)	5 ^a V. Alfieri	Guillet Giovanna	Inglese
D.D. Collegno III	5 ^a Don Milani	Jemma Enrica	Inglese
D.D. Padre Gemelli	5 ^a Padre Gemelli	Maffei Laura	Francese
D.D. A. Gambaro	A. Gambaro	Massimino Antonella	Inglese
D.D. J. Kennedy	J. Kennedy	Geninatti Maria	Francese

Polo: Direzione Didattica - C. Casalegno (Dirigente Scolastico Paolo Longo)			
<i>Istituto</i>	<i>Plesso/classe</i>	<i>Insegnante/i</i>	<i>Lingua</i>
D.D. C. Casalegno (TO)	5 ^a C. Casalegno	Calabrese Immacolata	Inglese
D.D. Moncalieri I	5 ^a Boccia d'Oro	Iuele Marina	Francese
D.D. F. Mazzarello	F. Mazzarello	Quirico Maria Luisa	Tedesco
I.C. via Negarville	5 ^a Salvemini	Buonafonte A. Paola	Inglese
I.C. Moncalieri	5 ^a Moncalieri III	Bertino Manuela Fioravanti Laura Bove Patrizia	Inglese
I.C. None	5 ^a None	Bonansea Enrica Angelini Vito	Tedesco

Polo: Direzione Didattica - Collodi (Dirigente Scolastico Valeria Valenti)			
<i>Istituto</i>	<i>Plesso/classe</i>	<i>Insegnante/i</i>	<i>Lingua</i>
D.D. Carmagnola III	5 ^a Carmagnola III	Ferreri Loredana Ceresa Margherita	Inglese
D.D. Carmagnola I	5 ^a Rayneri	Mattio Andreina	Inglese
D.D. Chieri III	5 ^a Baldissero	Genovese Silvana	Francese
D.D. Re Umberto I	5 ^a Re Umberto I	Di Nunzio Lucia Oliboni Roberta	Francese
D.D. La Loggia	5 ^a B. Fenoglio	Zagaglini Antonella	Inglese
D.D. C. Collodi	5 ^a C. Collodi	Magnino Gianni	Francese

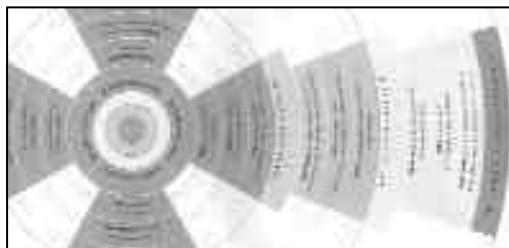
Polo: Direzione Didattica - A. S. Novaro (Dirigente Scolastico Maddalena Formia)			
<i>Istituto</i>	<i>Plesso/classe</i>	<i>Insegnante/i</i>	<i>Lingua</i>
D.D. Moncalieri II	5 ^a Gabelli	Cagliari Giuseppina	Spagnolo
D.D. Collegno I	G. Marconi	Gaeta Maria Teresa	Spagnolo
D.D. Anna Frank	5 ^a Anna Frank	Panier-Suffat Elvira Arzenton Monica	Inglese
D.D. Muratori (TO)	5 ^a Muratori	Leone Maria Rosaria	Inglese
I.C. Castiglione Torinese	5 ^a Rivalba	Quarello Serenella	Francese
D.D. Don Murialdo (TO)	5 ^a Don Murialdo	Manzone Anna	Francese
D.D. A. S. Novaro (TO)	5 ^a A.S. Novaro	Bianco Enrica	Francese

Polo: Direzione Didattica - I Circolo Ivrea (Dirigente Scolastico Ombretta Bogatto)			
<i>Istituto</i>	<i>Plesso/classe</i>	<i>Insegnante/i</i>	<i>Lingua</i>
D.D. Azeglio	5 ^a Albiano	Collini Elsa	Inglese
D.D. Caluso	5 ^a Vische	Fisanotti Mirella	Inglese
D.D. Ivrea I	5 ^a Chiaverano	Pacchioli Alessandra Perono Mariangela	Inglese
D.D. Pavone	5 ^a Samone	Calvi di Coenzo Maria Zanello Laura Rosaria	Inglese
I.C. Settimo Vittone	5 ^a Settimo Vittone	Berretta Caterina Arvat Ilva	Francese

Polo: Direzione Didattica - IV Circolo Pinerolo (Dirigente Scolastico Laura Gallina)			
<i>Istituto</i>	<i>Plesso/classe</i>	<i>Insegnante/i</i>	<i>Lingua</i>
I.C. Villar Perosa	5 ^a Pinasca	Costabel Ivana Glauco Magda	
D.D. Pinerolo III	5 ^a Collodi	Bordin Francesca	Inglese
D.D. Pinerolo IV	5 ^a Roletto	Rampone Silvana	Inglese
D.D. Giaveno II	5 ^a Crolle	Bosco Anna Maria	Inglese
I.C. Airasca	5 ^a Airasca	Odetto Simona	Francese
D.D. Pinerolo I	5 ^a C. Battisti	Cinquatti Laura	Inglese

Polo: Direzione Didattica - Susa (Dirigente Scolastico Marilena Gally e successivamente Antonio Gentile)			
<i>Istituto</i>	<i>Plesso/classe</i>	<i>Insegnante/i</i>	<i>Lingua</i>
D.D. Susa	5 ^a C.so Couvert	Giaccone Anna Rostagno Anna	Bilinguismo
D.D. Alpignano	5 ^a Matteotti	Bosio Adriana	Inglese
D.D. Avigliana	5 ^a Buttigliera Alta	Bologna Rosita	Francese
I.C. Condove	5 ^a Chiusa S. Michele	Gombia Paolo	Francese

Polo: Direzione Didattica - Volpiano (Dirigente Scolastico Giuseppina Camoletto)			
<i>Istituto</i>	<i>Plesso/classe</i>	<i>Insegnante/i</i>	<i>Lingua</i>
D.D. Settimo I	5 ^a Vivaldi	Ferrero Silvana	Inglese
D.D. Settimo II	5 ^a Roncalli	Pianella Maria	Inglese
I.C. Brandizzo	Don Milani	Ortalda Patrizia	Inglese
D.D. Volpiano	5 ^a G. Ghirotti	Di Gioia Mara	Inglese
D.D. Cirié II	5 ^a Devesi	Feira Luisa	Francese
D.D. Chivasso III	5 ^a Mazzucchelli	Giuliani Gabriella Caccin Vanda	Inglese
D.D. Leinì	5 ^a Anna Frank	Borgnetto Giuseppina	Inglese



IL MIO PRIMO PORTFOLIO

GUIDA PER L'INSEGNANTE



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA



European Union
Ministry of Education, Youth and Sports

Portfolio Européen des langues
PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE
 EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

IL PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE, EDIZIONE 1

- È un documento che ti appartiene e che ti è utile
- a che puoi usi:
 - ogni volta che parli di te con le lingue che impari a scuola, alla tua famiglia e a casa
 - ogni volta che ti viene da fare per andare avanti
- È Portafoglio di lavoro in tre parti:
 - **DOCUMENTI**, dove puoi raccogliere quel che ti interessa e ti entusiasma e gli altri documenti in cui ti ispiri di fare pratica e poi inviare le attività
 - **DESCRIZIONE**, dove ti dice, che regole e titoli vengono con altre lingue e informazioni ed i tuoi progressi negli apprendimenti della lingua
 - **PROGETTO**, che è l'occasione di fare che utilizzi le lingue in un contesto reale e autentico
- **IL CERTIFICATO**,
 - ogni lingua come uno strumento
 - descrittivo di tuoi studi imparando, quando non è scuola e lavoro
 - regolare, tutti i tuoi anni, contributi ed ispirazioni







MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA



EUROPEAN UNION
Ministry of Education, Youth and Sports

PASSAPORTO DELLE LINGUE
CELESTIAL PASSPORT OF LANGUAGES

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						

SE PENSI DI ESSERE CAPACE DI ANDARE OLTRE IL LIVELLO B1 IN UNA LINGUA,
 VAI DAL Tuo INSEGNANTE E CHIEDI COSA DEVI FARE.

Portfolio Européen des langues
 PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE
EUROPEAN LANGUAGES PORTFOLIO



SEGGIO: _____

Cognome: _____




Nome: _____




Nome e Cognome: DATA:

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

RICONOSCERE PAROLE E BREVI FRASI (Leggere A1)

Sono capace di:

Riconoscere parole e brevi frasi...			
1. in un elenco (lista della spesa, ingredienti di una ricetta...)			
2. su cartelloni pubblicitari			
3. su giornali e riviste			
4. su contenitori (alimenti, giochi, ...)			
5. su lettere, cartoline, etichette...			
6. su programmi e pubblicità televisivi			
7. sul computer			




COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					




Nome e Cognome: DATA:

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

CAPIRE LA DESCRIZIONE DI QUALCUNO (Ascoltare A2)

Sono capace di:

Capire la descrizione di qualcuno...			
1. Capire di chi si parla (bambino, adulto, uomo, donna...)			
2. Capire la descrizione fisica di una persona (altezza, occhi, capelli...)			
3. Capire il carattere di una persona (simpatica, noiosa, triste, allegra...)			
4. Capire che cosa indossa qualcuno			
5. Capire cosa sta facendo una persona			
6. Capire dove si trova una persona			




COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					




Nome e Cognome: DATA:

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

SPIEGARE I MIEI GUSTI (Parlare B1)

Sono capace di:

Spiegare i miei gusti...			
1. Spiegare i miei gusti in materia di cibo			
2. Spiegare i miei gusti in materia di sport			
3. Spiegare i miei gusti in materia di programma TV			
4. Spiegare i miei gusti musicali			
5. Spiegare perché una persona mi piace o no			
6. Spiegare che cosa vorrei fare da grande			
7. Spiegare come mi piacerebbe passare le vacanze			
8. Spiegare perché un luogo mi piace o no			




COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					




Nome e Cognome: DATA:

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

LEGGERE E SCRIVERE PAROLE E SEMPLICI FRASI (Leggere e scrivere A1)

Sono capace di:

Leggere e scrivere parole e semplici frasi...			
1. leggere, riordinare e scrivere parole scomposte in lettere o in sillabe			
2. completare una didascalia con le parole mancanti			
3. leggere una didascalia e copiarla sotto l'illustrazione corrispondente			
4. leggere alcuni fumetti e riscriverli nelle nuvolette vuote			




COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					




Nome e Cognome: DATA:

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

CAPIRE E DARE INFORMAZIONI (Ascoltare e parlare A2)

Sono capace di:

Capire e dare informazioni...			
1. ascoltare poi dare informazioni su un breve percorso (in casa, nella scuola, nel quartiere...)			
2. capire informazioni e chiedere semplici precisazioni (chi, dove, a che ora...)			
3. chiedere informazioni in un negozio su oggetti che desidero comprare			
4. capire chi sta parlando al telefono e rispondere a delle domande sul contenuto della telefonata			
5. rispondere a delle semplici domande per telefono			




COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					




Nome e Cognome: DATA:

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

METTERE PER ISCRITTO INFORMAZIONI ORALI (Ascoltare e scrivere B1)

Sono capace di:

Mettere per iscritto informazioni orali...			
1. Ascoltare una semplice storia da una cassetta e rilevare alcuni elementi (personaggi, luoghi, sequenze...)			
2. Ascoltare una semplice storia da una cassetta e completare il testo scritto con le parole mancanti			
3. Scrivere il riassunto di una semplice storia dopo averla ascoltata e/o vista			
4. Scrivere alcuni commenti su una semplice storia appena ascoltata e/o vista			
5. Ascoltare informazioni e prendere appunti			

COMPETENZA	data	data	data	data	data
 Acquisita					
 In corso di acquisizione					
 Non ancora acquisita					

2001 ANNO EUROPEO DELLE LINGUE

**I ragazzi della scuola di base si valutano
nell'apprendimento delle lingue straniere.**

Torino - Fiera del Libro Sala Azzurra - 21 maggio 2001 (ore 10.30 - 14.30)

*Convegno per dirigenti scolastici e docenti di lingua straniera
Promosso dal Gruppo Lingue Unitario di Torino
con la collaborazione del Centre Culturel Français de Turin*

Lunedì 21 maggio

ore 9,30

Registrazione dei partecipanti

c/o Il Punto "Cambio Inviti" (reception professionale)

ore 10,30

Saluto delle autorità

Elisabetta Midena (direttore generale per le relazioni internazionali, MPI)

ore 10,45

Le ragioni del convegno

Marina Bertiglia (direttore generale regionale, MPI)

ore 11,00

Portfolio Linguistico Europeo

Christoph Flugel (Consiglio d'Europa)

ore 11,45

La sperimentazione in atto nella Provincia di Torino

Rosalia Ferrero (ispettore MPI) - Stefania Ressico (docente)

ore 12,15

Pausa

ore 12,45

Struttura e uso del Portfolio

Catherine Pétilion (attachée de Coopération pour le Français - Ambasciata di Francia)

ore 13,15

Esperienze

La testimonianza di alcuni insegnanti su aspetti significativi di un'autovalutazione programmata nelle classi.

ore 14,00 / 14,30

dibattito

Coordina i lavori: Teresa Boella Ruggiero (*ispettore MPI*)

PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE

Torino, Italia - 15/17 aprile 2002

Sede seminario: ITIS Pininfarina - Moncalieri (TO)

lunedì 15 aprile

09.30-10.30

Apertura dei lavori - Coordina Marina Bertiglia.

Benvenuto:

- Antonino Moro - Dirigente Scolastico ITIS Pininfarina
- Carlo Novarino - Sindaco Comune di Moncalieri

Intervengono:

- Gianpiero Leo - Assessore alla Cultura Regione Piemonte
- Maria Grazia Siliquini - Sottosegretario di Stato
- Pasquale Capo - Capo Dipartimento per lo Sviluppo dell'Istruzione - MIUR
- Elisabetta Midena - Direttore Generale per le Relazioni Internazionali - MIUR
- Marina Bertiglia - Direttore Scolastico Regionale per il Piemonte
- Joseph Sheils - Dirigente della Divisione Lingue Moderne del Consiglio d'Europa

10.30-10.45

Il programma e i metodi di lavoro del Seminario - David Little

10.45-11.15

Pausa caffè

11.15-13.00

Il Portfolio: documenti, strumenti e strategia d'uso - Coordina Luigi Clavarino

- Sguardo d'insieme sui Portfolio validati - Loro disseminazione e difficoltà emerse - Rolf Shärer
- La guida per gli sperimentatori Portfolio - Peter Lenz

- Linee guida per la validazione del Portfolio: alcuni esempi di "buone pratiche pedagogiche" - David Little

13.00-15.00

Pausa pranzo

15.00-16.00

L'esperienza italiana Portfolio - Coordina Antonio De Gasperis

- Un Portfolio per la scuola primaria - Rosalia Ferrero
- Un Portfolio per la scuola secondaria - Carmela Sergi Lo Giudice
- Un Portfolio per l'Università - Paola Evangelisti
- Un Portfolio per l'italiano lingua seconda - Massimo Vedovelli

16.00-16.30

Presentazione dei Portfolio della Repubblica Ceca e dell'Ungheria

Radka Perclova/Zsuza Darabos

16.30-17.00

Pausa caffè

17.00-18.30

Lavoro di gruppo

Quali sono le principali sfide poste dalla progettazione, realizzazione e disseminazione del Portfolio nel vostro contesto territoriale?

Martedì 16 a aprile

09.00-9.45

Relazioni dei lavori di gruppo - Coordina Teresa Boella

09.45-11.00

La formazione insegnanti sul Portfolio

- Il Portfolio e la sua funzione pedagogica - David Little
- Esperienze di formazione insegnanti - Flora Palamidessi / Viljo Kohonen / Pia Gilardi
- Il Centro Europeo per le lingue moderne del CdE (Graz) e il suo nuovo programma a medio termine - Josef Huber

11.00-11.30

Pausa caffè

11.30-13.00

Lavori di gruppo sulla tematica della formazione degli insegnanti sul Portfolio
Quali problematiche solleva il Portfolio in relazione all'insegnamento delle lingue e alla formazione degli insegnanti?

13.00-15.00

Pausa pranzo

15.00-16.30

Lavori di gruppo (continuazione)

Come può essere organizzata a livello nazionale ed europeo la formazione Portfolio?

16.30-17.00

Pausa caffè

17.00-17.45

Relazioni dei gruppi di lavoro

Coordina Johanna Pantier

17.45-18.30

Suggerimenti su come monitorare e diffondere i risultati delle sperimentazioni Portfolio - Rolf Schärer

Mercoledì 17 aprile

09.00-11.00

Lavoro di gruppo sul monitoraggio e diffusione dei risultati

- Come monitorare la disseminazione del Portfolio?
- Come realizzare progetti di valutazione del Portfolio a breve e lungo termine?

11.00-11.30

Pausa caffè

11.30-12.15

Relazioni dei gruppi di lavoro - Coordina Antonio De Gasperis

12.15-13.00

Conclusioni e chiusura del Seminario a cura del MIUR

13.00-15.00

Pranzo

GLI INTERVENTI

- *Luigi Catalano* Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte - MIUR
-
- *Teresa Boella Ruggiero* Dirigente Tecnico Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte - MIUR
 - *Rosalia Ferrero Camera* già Dirigente Tecnico Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte - MIUR
Coordinatore del progetto
 - *Stefania Ressico* Docente - Formatrice Centro Risorse Territoriale per le Lingue Comunitarie
 - *Imma Calabrese* Docente - D.D. Casalegno - Torino
 - *Silvana Rampone* Docente - D.D. 4° Circolo di Pinerolo (Torino)
 - *Maria Geninatti* Docente - D.D. Kennedy - Torino
 - *Anna Rostagno* Docente - D.D. di Susa (Torino)
 - *Anna Giaccone* Docente - D.D. di Susa (Torino)
 - *Marisa Quirico* Docente - D.D. Mazzarello - Torino
 - *Maria Teresa Gaeta* Docente - D.D. Marconi - Collegno (Torino)
 - *Giuseppina Cagliari* Docente - D.D. 2° Circolo di Moncalieri (Torino)
 - *Laura Maffei* Docente - D.D. Gemelli - Torino
 - *Adriana Bosio* Docente - D.D. di Alpignano (Torino)

BIBLIOGRAFIA

Riviste

AA.VV., *Il portfolio europeo delle lingue, Babylonia numero speciale 4, Comano (CH), Fondazione Lingue e culture, 2000*

Il numero speciale della rivista dà un'idea generale delle diverse sperimentazioni, attraverso le caratteristiche dei paesi e delle diverse età degli utilizzatori

AA.VV., *L'Anno europeo delle lingue, Babylonia numero speciale 1, Comano (CH), Fondazione Lingue e culture, 2001*

La rivista presenta interventi in varie lingue sul significato dell'Anno delle Lingue e sulla necessità del plurilinguismo

Saggi

BARBOT M. J., Les auto-apprentissages, Paris, CLE International, 2000

Testo estremamente interessante che suggerisce anche attività e inchieste a proposito di autonomia, autovalutazione e apprendimento a distanza.

CHRIST I. F., Debyser, A. Dobson, R. Scharer, G. Schneider/B.North et al. And J. Trim, 1997: European Language Portfolio - Proposals for Development. Strasbourg: Council of Europe. (Document CC-LANG (97) 1)

CLANCHÉ P., L'enfant écrivain, Paris, Le Centurion, 1988

È un testo che prende in esame le tecniche Freinet nel campo della scrittura e quindi anche gli aspetti autovalutativi delle suddette tecniche. In particolare i concetti di cooperazione e non competitività.

CONSIGLIO D'EUROPA - Quadro Comune di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. La Nuova Italia - Firenze - 2002

CONSEIL DE L'EUROPE Cadre Europeen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Conseil de l'Europe Didier, 2001

<http://culture.col.int/portfolio>

COUNCIL OF EUROPE, 1992: Transparency and Coherence in Language Learning in Europe - Objectives, Evaluation, Certification - Report on the Ruschlikon Symposium. Strasbourg: Council of Europe.

COUNCIL OF EUROPE, 2000: European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV/EDU/LANG (2000) 33)

COUNCIL OF EUROPE, 2001a: A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

COUNCIL OF EUROPE, 2001b,: *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - A General Guide for Users*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV-EDU-LANG (2001) 1)

DALGALIAN G., *Enfances plurilingues*, Paris, L'Harmattan, 2000

È una sorta di autobiografia linguistica: la tesi illustrata è quella per cui un bambino può essere in grado di padroneggiare diverse lingue in contesti differenti senza confondere i registri e le situazioni ampliando così i propri orizzonti culturali.

GEARHART, M., HERMAN, J., *"Portafolio assessment: Whose work is it?, in Evaluation Comment (Winter)*, Los Angeles, CA: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, 1995, pp.1-16.

GUASTI L., *Valutazione e innovazione*, Novara, De Agostini, 1998

Nel testo, ricco di esempi e di riferimenti bibliografici, ma di chiara e semplice lettura, vengono illustrati molto bene tutti i concetti pedagogici che sono alla base del PEL.

HAGÈGE C., *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996

Illustra la stessa tesi del testo di Dalgalian, da un punto di vista più teorico.

KOHONEN, V., 2000. *Exploring the Educational possibilities of the "Dossier": Some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV-EDULANG (2000) 30 rev.)

KOHONEN, V., *Student Reflection in Portfolio Assessment : Making Language Learning More. Visibile*, in *Babylonia*, University of Tampere, 2000.

<http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/eks/finelp/index.html>

LITTLE D., PERCLOVÀ R., *Guide du Porfolio à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000

LUCIANO MARIANI, *"Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara"*. Zanichelli - Bologna - 2000

Strumento quasi indispensabile se si vuole adottare il PEL: aiuta a capire le diverse esperienze e realizzazioni.

PORCHER L., GROUX D., *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998

Excursus sintetico ma esauriente sulle esperienze di insegnamento precoce di una lingua straniera, con tutti i problemi connessi.

SCHÄRER R., *Rapport final Portfolio Europeen des Langues Phase pilote 1998-2000*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000

SCHNEIDER, G., and B. NORTH, 2000: *Fremdsprachen können - was heisst das?* Chur and Zuroch: Ruegger.

SCHNEIDER, G., and P. Lenz, 2001: *A Guide for Developers of European Language Portfolios*. Strasbourg: Council of Europe.

Documento del Consiglio d'Europa che prende in esame i diversi modelli di PEL e le sperimentazioni relative.

VARISCO B. M., *Metodi e pratiche della valutazione*, Milano, Guerini, 2000

Testo interessante per inquadrare anche teoricamente le tematiche relative alla valutazione.

Articoli

ANDRÉ B., *De l'autonomisation à l'autonomie didactique des langues non maternelles, Français dans le Monde n. spécial, Paris, Hachette, 1992*

Viene chiarito il termine di autonomia in didattica attraverso esempi concreti di scuole di lingua.

BRÄUER G., *Le Portfolio moyen d'apprentissage et d'enseignement personnalisé, Tracer n. 15 Dossier Portfolio, Paris, Copie Conforme, 1999*

Questo articolo fa parte di un numero speciale della rivista della sezione Lingue del Movimento della Scuola Moderna francese e mette l'accento sul PEL come strumento di apprendimento.

CARTON F., *L'autoévaluation au coeur de l'apprentissage, Français dans le Monde n. spécial août-septembre, Paris, Hachette, 1993*

Il concetto sottolineato dall'articolo è quello dell'autovalutazione come elemento irrinunciabile dell'apprendimento.

ESCH E., *Apprentissage tout au long de la vie et rôle social de l'évaluation et des nouvelles technologies, Français dans le Monde n. spécial juillet, Paris, Hachette, 2000*

Vengono presi in esame gli esami e la valutazione attraverso una certificazione esterna e vengono fatte alcune proposte per migliorare la valutazione formativa.

GARABÉDIAN M., *Place et fonctions de l'évaluation dans l'enseignement /apprentissage précoce des langues, Etudes de Linguistique Appliquée n. 79, Paris, Didier, 1991*

La valutazione nella scuola primaria.

GARABÉDIAN M., *À la découverte d'une langue étrangère, Français dans le Monde n. spécial, Paris, Hachette, 1992*

Concetti chiave: la motivazione e il ruolo dell'adulto nell'apprendimento precoce. Presentazione di materiali di tipo narrativo

GRESSO H., LOMICKA L., *Le Portfolio: une méthode active, constructive, réflexive, Tracer n. 15 Dossier Portfolio, Paris, Copie Conforme, 1999*

Vedi gli altri articoli comparsi nella stessa rivista.

HOLEC H., *Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre, Etudes de Linguistique Appliquée n. 79, Paris, Didier, 1991*

HOLEC H., L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation, Français dans le Monde n. spécial juillet, Paris, Hachette, 1998

Lungo articolo in cui vengono prese in esame le prospettive di un insegnamento/apprendimento linguistico a lungo termine. Da qui la necessità di "imparare ad imparare" già dalla scuola primaria.

HOLEC H., Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé, Français dans le Monde n. spécial, Paris, Hachette, 1992

HOLEC H., Plaidoyer pour l'autoévaluation, Français dans le Monde n. 165, Paris, Hachette/ Larousse, 1981

Anche se apparso già parecchi anni fa essenziale per comprendere cos'è l'autovalutazione.

LANGOUET G., Les fonctions de l'évaluation, Français dans le Monde n. spécial août-septembre, Paris, Hachette, 1993

LESCURE R., Dimensions sociales et culturelles de l'évaluation, Français dans le Monde n. spécial août-septembre, Paris, Hachette, 1993

Un po' di storia della valutazione nei suoi legami con il mondo del lavoro.

LOPRIORE L., "L'uso del portfolio a scuola", La Ricerca, Loescher, Torino, 15/12, 1998.

MINUTH C., Ecrire pour construire une réflexion sur les apprentissages, Tracer n. 15 Dossier Portfolio, Paris, Copie Conforme, 1993

MONNERIE-GOARIN A., Evaluation: quelques repères historiques, Français dans le Monde n. spécial août-septembre, Paris, Hachette, 1993

Anche in questo articolo un po' di storia della valutazione.

PELLEREY M., Il portafoglio formativo progressivo, Orientamenti pedagogici n. 47, Torino, SEI, 2000

Sintetico articolo che presenta i concetti chiave del portfolio: documentazione, valutazione e autovalutazione ecc...

PORCHER L., L'évaluation des apprentissages en langue étrangère, Etudes de Linguistique Appliquée n. 79, Paris, Didier, 1991

Viene esaminato l'apprendimento della lingua straniera nella sua tendenza a diventare autoapprendimento (corsi in cassetta, a distanza, attraverso film e video ecc...)

SCHNEIDER G., Un Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes, Tracer n. 15 Dossier Portfolio, Paris, Copie Conforme, 1999

TAGLIANTE C., Mon premier portfolio des langues, Français dans le Monde n. 307, Paris, Hachette, 1999

Breve articolo di presentazione del modello francese a cui si è ispirato il gruppo di sperimentazione del portfolio piemontese.

TREBBI T., L'apprentissage autodirigé entre Erasme et la nouvelle technologie, Français dans le Monde n. spécial juillet, Paris, Hachette, 2000

Ruolo delle TIC nell'apprendimento linguistico, le riforme nazionali, la democratizzazione nell'accesso al sapere.

Finito di stampare maggio 2003
da Arti Grafiche San Rocco - Grugliasco (TO)

I Edizione