

**Luciana Pedrazzini**  
**María del Rosario Uribe**

*Università degli Studi di Milano*

## **I descrittori della competenza comunicativa di un Portfolio elettronico: dal «Quadro Comune Europeo di Riferimento» allo studente**

All'interno del progetto *Project of Study of the Eelectronic European Language Portfolio (ELP)* il nostro compito ha riguardato la costruzione dei descrittori di autovalutazione per un Portfolio linguistico elettronico (e-PEL). In questo articolo illustreremo le scelte di fondo che ci hanno guidate nel lavoro e le fasi specifiche di elaborazione dei descrittori<sup>1</sup>. Dopo un'analisi del contesto di apprendimento e dei destinatari a cui è rivolto il nostro e-PEL (studenti in un ambito universitario a livello europeo), vedremo come le caratteristiche del mezzo elettronico hanno influenzato le nostre scelte. Successivamente verrà illustrato il percorso di analisi ed elaborazione dei descrittori, a partire dal tipo di descrizione scelta fino alla loro selezione e sviluppo.

---

<sup>1</sup> Le autrici hanno elaborato insieme il piano dell'articolo e l'hanno discusso in ogni sua parte. M. del Rosario Uribe ha redatto le parti 1-2-3 e le appendici 1 e 2; Luciana Pedrazzini ha redatto le parti 4-5-6 e le appendici 1 e 2.

## 1. I DESCRITTORI DI AUTOVALUTAZIONE PARTENDO DALLA REALTÀ DEGLI STUDENTI

La costruzione dei descrittori per un e-PEL ha comportato un'attenta analisi delle scale presenti nel *Common European Framework of Reference for Languages (CEF)*<sup>2</sup> e in quelle di altri esempi di portfolio linguistico (PEL) in formato cartaceo. Il CEF, nel presentare il contesto dell'azione linguistica, definisce sei livelli di conoscenza di una lingua. Presupposto per la definizione di tali livelli, sono i descrittori della competenza comunicativa, presenti nel quarto e nel quinto capitolo. Il PEL, in quanto strumento didattico che documenta la competenza linguistica e interculturale dei cittadini europei, ha come parametri di riferimento questi sei livelli di conoscenza di ogni lingua. Ciò che lega profondamente questi due documenti, sono, dunque, i descrittori della competenza comunicativa.<sup>3</sup> Tuttavia, nel PEL i descrittori da *risorsa*, devono diventare *strumenti* di riflessione e autovalutazione, pensati ed elaborati per un uso autonomo da parte degli utenti stessi. Presentano, perciò, caratteristiche e formulazioni molto diverse.

La scelta di fondo che ci ha guidate nella elaborazione dei descrittori per un e-PEL, è stata innanzitutto quella di mettere al centro del nostro lavoro i bisogni dei nostri utenti, gli studenti di ambito universitario. È, sicuramente, una preoccupazione condivisa da altri PEL; nel nostro caso ha voluto dire adottare costantemente il punto di vista di chi la lingua non la sa ancora e ne percepisce tutte le difficoltà, piuttosto che quello di chi, sapendola e insegnandola, ama la completezza e assolutezza dei livelli di competenza linguistica e ne valuta i risultati parziali. Questa attenzione agli utenti ha condizionato fortemente non soltanto il nostro approccio al-

---

<sup>2</sup> Nell'articolo faremo riferimento alla versione in lingua inglese del *Quadro, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Nei riferimenti bibliografici indichiamo le versioni pubblicate nelle altre lingue.

<sup>3</sup> I descrittori sono stati definiti le unità minime del documento europeo e sono la base costituente delle scale illustrative. Comprendono una serie di categorie che hanno lo scopo di descrivere l'uso globale della lingua, e nel contempo, sono «l'insieme degli elementi caratterizzanti un apprendimento, insieme che rappresenta un tentativo di descrizione completo ed esauriente» (Gattullo, 2001:295).

l'elaborazione dei descrittori, ma anche la loro struttura, come vedremo in seguito (cfr. 5). Abbiamo preferito seguire le tracce di una progressione imperfetta e dell'uso concreto della lingua nelle varie situazioni, lasciando ad un momento successivo il confronto con la lingua come sistema completo, e abbiamo cercato di essere particolarmente attente agli aspetti formativi e che possono rappresentare un utile strumento sia per studenti che per insegnanti<sup>4</sup>.

I nostri utenti sono studenti universitari. A livello europeo presentano molti tratti comuni, ma qui ne analizzeremo alcuni che consideriamo attinenti alla nostra realtà. La prima caratteristica da segnalare è che i loro studi non hanno più il carattere costrittivo della fase adolescenziale precedente. Sono stati loro a scegliere di apprendere le lingue e liberamente decidono quante e quali studiare. A questa autonomia non corrisponde, però, altrettanta consapevolezza sulla possibilità di gestire in prima persona tale processo. In primo luogo, non hanno avuto esperienze di auto apprendimento né di autovalutazione. È questa una pratica ancora poco conosciuta, e raramente applicata, nel nostro sistema scolastico. Come sono ancora rari i docenti che adottano pratiche didattiche mirate allo sviluppo di strategie e che tengono conto non soltanto dei contenuti di apprendimento, ma anche dei processi (Mariani, 1996). Proporre attività con queste caratteristiche può essere inizialmente percepito dagli studenti come una rinuncia ad uno dei doveri preposti alla docenza, convinti come sono che solo il docente può dirigere l'apprendimento e assumersi il compito di valutare le loro conoscenze e il loro percorso di studi. Per questi motivi, un uso progressivo del PEL durante il percorso di apprendimento delle lingue, sarà estremamente utile.

Una seconda caratteristica dei nostri utenti è che, nonostante abbiano studiato nel corso della loro carriera scolastica precedente al meno una lingua straniera, la loro percezione nel momento in cui intraprendono gli studi universitari, è quella di ricominciare uno

---

<sup>4</sup> Pur essendo pensato per un uso autonomo da parte degli studenti, il PEL è un validissimo strumento pedagogico che può orientare il processo di apprendimento/insegnamento. Altri riferimenti in Landone, 2002; Vrasidas et alii, in stampa; Mariani e Tomai, 2004.

studio nuovo. Molti di loro si comportano come dei principianti assoluti, non trasferendo ad ambiti nuovi conoscenze già possedute, o considerando alcune competenze parziali possedute come un bagaglio inutile. Occorrono, dunque, strumenti in grado di portarli a riflettere sulla loro lunga esposizione ad una o più lingue straniere, sulla ricchezza di queste esperienze, e anche nel caso di percorsi di apprendimento incompleti, sulla necessità di recuperare ogni strumento acquisito. Nel contempo far capire loro che parte di questo percorso consiste nel non delegare ad altri la gestione dei loro studi.

## 2. SCELTE METODOLOGICHE

Tenendo presente il punto di vista dello studente universitario che si trova a fare i conti con le difficoltà ad affrontare una ad una nelle diverse situazioni comunicative, e le caratteristiche del mezzo elettronico, sono stati analizzati tutti gli adattamenti dei descrittori effettuati dai diversi PEL cartacei e la prima scelta metodologica compiuta è stata quella di prendere come punto di riferimento per l'elaborazione del nostro PEL i descrittori del *CEF*, scelta che sarà commentata più avanti (cfr. 4). I vari ELP presi in esame presentano scale divise per attività linguistiche, scelta dovuta proprio al mezzo cartaceo; il mezzo elettronico ci permetteva, invece, una diversa articolazione e la possibilità di prendere in considerazione anche i tipi di testo, gli interlocutori, le abilità interessate, ecc.

Ad una prima analisi sull'articolazione dei descrittori del *CEF* abbiamo constatato, tuttavia, che la quantità di situazioni previste per ogni attività comunicativa e per ogni livello, era eccessiva. Il loro numero è estremamente numeroso dato che il documento tende a comporre un mosaico molto completo e sfaccettato del sapere linguistico. Era necessario, allora, restringere il loro numero e, nel contempo, prendere in considerazione le difficoltà ad affrontare una ad una le diverse situazioni comunicative ipotizzate dai descrittori.

Per illustrare questo punto, prendiamo un esempio di un'at-

tività comunicativa del quarto capitolo (cfr. 4.4.1) del CEF, «*Production, Spoken, Sustained Monologue: describing experiences*». Prendendo in esame il livello A2, ecco il numero di elementi che lo compongono:

Can tell a story or describe something in a simple list of points. Can describe everyday aspects of his/her environment e. g. people, places, a job or study experience. [CEF-2001]
Can give short, basic descriptions of events and activities. [CEF-2001]
Can describe plans and arrangements, habits and routines, past activities and personal experiences. [CEF-2001]
Can use simple descriptive language to make brief statements about and compare objects and possessions. [CEF-2001]
Can explain what he/she likes or dislikes about something. [CEF-2001]
Can describe his/her family, living conditions, educational background, present or most recent job. [CEF-2001]
Can describe people, places and possessions in simple terms. [CEF-2001]

Considerando che i livelli di riferimento sono sei abbiamo, in un caso come questo, altri trentacinque elementi di descrizione per una singola attività comunicativa. Era necessario, perciò, operare delle sintesi e trovare un numero ridotto di «*can do*», cioè di descrizioni delle prestazioni degli studenti, di ciò che essi sono in grado di fare. Tale semplificazione comporta, però, una maggiore attenzione alle circostanze che rendono possibile una prestazione e, in certi casi, a quelle che ne rendono difficile la loro realizzazione. Si trattava, an-

cora una volta, di pensare a una descrizione di competenza e di uso della lingua in situazioni di apprendimento, piuttosto che a una descrizione completa e sfaccettata dei livelli di competenza. D'altra parte già nel *CEF* troviamo indicazione ad un approccio di questo tipo:

language use (embracing language learning) comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences [...] (*CEF*, 2001:9).

Abbiamo, allora, effettuato un'altra importante scelta metodologica, quella di prendere in considerazione le condizioni in cui si trovano ad operare gli studenti, le loro difficoltà e incertezze, ciò che per loro rappresenta una restrizione o un aiuto. Questa scelta metodologica ne ha comportata un'altra di tipo tecnico: il bisogno di ipotizzare una casella nella quale cercare di descrivere condizioni e difficoltà legate a situazioni tipiche dell'apprendimento che rendono possibile una prestazione a un determinato livello. Pensando alle circostanze in cui avviene la comunicazione, abbiamo considerato i seguenti aspetti:

4. le difficoltà linguistiche quali: pronuncia, sintassi, mancanza di scioltezza nell'espressione, registro, dialetti e inflessioni regionali, espressioni idiomatiche;
5. il problema della lunghezza del testo, con le difficoltà che ciò comporta per chi la lingua non la conosce ancora;
6. le difficoltà legate all'ambiente e al contesto: numero di persone presenti, rumori di fondo, ascoltatori e testi conosciuti o non conosciuti;
7. le difficoltà di tipo culturali;
8. gli aiuti: dizionario, traduzione, sottotitoli, testo scritto, parole chiave, ripetizioni, gesti, riassunto, pazienza dell'interlocutore;
9. la quantità e la qualità dello sforzo.

È importante sottolineare che le risposte da dare alle prestazione, «*can do*», non sono più semplicemente «so fare» o «non so ancora fare»; ne esiste una terza, pensata per chi sta ancora apprendendo una lingua, indicata dal «*si*» ma in alcune circostanze

(cfr. 6). Sia nel caso del nostro e-PEL e sia negli altri PEL di tipo cartaceo, la compilazione delle varie scale di autovalutazione ha come scopo la determinazione di un livello di prestazione. Nel nostro caso, l'inserimento di una casella che prende in considerazione le circostanze, difficoltà e aiuti, avrebbe comportato un'attenta calibratura delle risposte fornite dagli utenti e avrebbe consentito un calcolo più preciso dei livelli di competenza della lingua.

Un'ultima scelta compiuta pensando alla nostra utenza, è stata quella di fornire degli esempi concreti delle prestazioni che lo studente deve valutare, scelta che il mezzo elettronico, come si vedrà più avanti, rendeva particolarmente fattibile. Gli esempi, da una parte, rendono ulteriormente trasparenti e comprensibili i descrittori, facilitando il compito ai nostri studenti; dall'altra, evitano inutili errori che portano a valutazioni non attendibili.

Per illustrare in che modo le scelte compiute hanno trovato una realizzazione, la fig. 1 presenta una prima versione di un nostro descrittore, versione che è stata in seguito perfezionata con altre componenti.

Come emerge da questo prototipo, lo studente non deve valutare le proprie prestazioni attraverso risposte definitive, come lo sono il «sì» e il «no»; ha una terza possibilità che gli consente di stabilire se, prendendo in considerazione certe circostanze e aiuti, è in grado di svolgere i compiti a cui si riferisce il descrittore.

Tutto il lavoro di elaborazione dei descrittori è stato effettuato in lingua inglese, tenendo come riferimento la versione in questa lingua del *CEF*. Data l'importanza della precisione lessicale nella formulazione dei descrittori, è stato impossibile lavorare in questa prima fase in più lingue. Inoltre, era necessario che il lavoro fosse seguito, condiviso e integrato anche dai *partner* stranieri. Solo a lavoro completato sono state eseguite le traduzioni nelle altre lingue (tedesco, spagnolo, italiano, greco e svedese).

<p>I can describe myself, talk about my life and my study experiences and I can do it in simple terms.</p> <p>Example / pop up: <i>On the first day of a sport course everybody introduces him/ herself. You will do the same.</i></p>	No yet. POP UP: Are you sure? Maybe you will find that you can do it	
	Yes	
	Yes, under certain circumstances	I need to make frequent pauses while I'm speaking.
		I don't have much control on my errors when I'm speaking.
		I pronounce some words with difficulty.
		I need to say some words in my mother tongue.
		I need to ask for some help (words, expressions) to go on speaking.
		I need to use gesture to express what I want to say.
		I need to feel at my ease when I'm speaking.
		I need to prepare what I have to say (recall, read, repeat) before speaking.
Tick ONLY what you really need.		

Fig. 1. Esempio di una prima articolazione di un descrittore nell'e-PEL.



### 3. CARATTERISTICHE DEL MEZZO ELETTRONICO

Come abbiamo visto fino a questo punto, la struttura elettronica dei nostri descrittori ha condizionato la loro formulazione. Eravamo ben coscienti del fatto che «*los nuevos medios no aportan nada si sólo se destinan a ser soporte nuevo de viejas tareas*» (Slagter, 1998) e che non avrebbe avuto alcun senso pensare a dei descrittori in formato cartaceo per poi trasferirli su mezzo<sup>5</sup>.

Una prima considerazione sul mezzo riguarda due particolarità che lo caratterizzano in modo apparentemente contraddittorio. È un mezzo il cui uso comporta una struttura molto rigida e, nel contempo, piuttosto duttile. La rigidità è rappresentata dal formato, che deve essere sempre uguale e costante. Per questo motivo la fase iniziale del nostro lavoro è stata molto complessa. Non si è potuto procedere progressivamente a delle decisioni sulla struttura dei descrittori, analizzando in modo parallelo le varie attività comunicative per trovare il formato più adatto al nostro progetto. Da un lato è stato necessario tenere in considerazione alcune rigidità dovute ad esempio dalla presentazione del testo nella schermata, dalle opzioni a disposizione dell'utente, cioè che cosa selezionare, in che ordine, ecc.; dall'altro è stato possibile «sfruttare» invece le potenzialità dello strumento, in particolare alcune caratteristiche di interattività e flessibilità che offrono ad esempio all'utente la possibilità di aggiornare i dati inseriti, di avere un riscontro sotto forma di breve *report* che dice a quale livello si è collocato, ecc.

Una certa rigidità è stata sentita anche quando ci si è trovati davanti a scale molto lunghe e dettagliate o, al contrario, brevi e poco elaborate, contrasto tanto evidente nei descrittori dell'interazione orale e scritta, o laddove abbiamo deciso di accorpate due descrittori. La duttilità è, in compenso, il grande pregio del mezzo informatico. Si pensi ai grossi vantaggi per la compilazione rispetto al formato cartaceo: l'e-PEL si può aggiornare, completare o rivedere senza bisogno di rifare il lavoro effettuato o di aggiungere pagine nuove. Riferendoci solo alla parte dei descrittori, possiamo, in-

---

<sup>5</sup> Si veda Landone, *infra*, pp. 11-23.

nanzitutto, registrare la facilità e rapidità di accesso ad un livello che si avvicina al proprio. Il mezzo elettronico permette un uso personalizzato e un percorso di autovalutazione più agile e veloce dato che lo studente non ha davanti a sé pagine intere di scale che deve leggere attentamente per poter valutare il suo livello, ma domande singole, che a seconda delle sue risposte, rinviano ad altre successive tracciando un percorso assolutamente individuale e diverso da persona a persona. Inoltre, abbiamo avuto la possibilità di articolare maggiormente le opzioni da proporre agli studenti, fornendo una casella per l'autovalutazione in base a condizioni particolari. Accanto a queste un'ulteriore articolazione rappresentata dalla possibilità di fornire esempi che illustrano le attività enunciate.

Il mezzo informatico ci ha offerto un ulteriore vantaggio: durante la compilazione, lo studente non vede il livello raggiunto finché non ha completato l'intero descrittore, eliminando così il rischio di venire influenzato dai valori corrispondenti alle sue scelte precedenti, come può succedere con i PEL cartacei. Il descrittore nel formato elettronico, infatti, è pensato in modo che non compaia nessuna indicazione di livello parziale; sarà il programma a fare i calcoli necessari per indicare un livello. Infine bisogna indicare che il mezzo informatico consente una certa interattività, dando allo studente la possibilità di riflettere sul percorso che lo porta a svolgere un'attività comunicativa e sulle circostanze che gli permettono di realizzarla.

#### 4. I RIFERIMENTI PER LA COSTRUZIONE DEI DESCRITTORI

I modelli esistenti di PEL possono contenere diversi tipi di descrizioni: descrizioni di competenza linguistica, descrizioni di obiettivi di apprendimento, descrizioni di strategie di apprendimento e descrizioni di esperienze di apprendimento e interculturali. La scelta di un particolare tipo di descrizione dipende essenzialmente dal contesto d'uso e può concentrarsi su aspetti diversi della competenza linguistico-comunicativa. Per il nostro e-PEL abbiamo esaminato al-

cuni repertori di descrittori disponibili (Lenz e Schneider, 2004:1) in modo da avere degli esempi di riferimento. Si tratta di:

- descrittori che appartengono a una scala comune, ad esempio i descrittori della griglia di autovalutazione (CEF 2001:26-27), della scala globale (CEF 2001:24), e delle scale esemplificative (CEF 2001, capp. 4-5)<sup>6</sup>;
- descrittori di competenza e di *proficiency* che possono essere messi in relazione a scale di descrittori e consentono confronti fra le competenze dell'apprendente, livelli di esami e livelli di riferimento, ad esempio i descrittori nella *Bank of descriptors for self assessment in ELP* (Lenz e Schneider, 2004);
- descrittori di altri ELP<sup>7</sup>.

Trattandosi di repertori, le varie descrizioni non fanno generalmente riferimento a contesti specifici di insegnamento e apprendimento ma a situazioni d'uso comuni ad apprendenti o utenti a livelli diversi. Ci è stato tuttavia possibile identificare alcune componenti che ricorrono in modo costante, anche se in diversa misura, ad esempio i contesti d'uso della lingua, le condizioni e i vincoli in cui l'allievo deve imparare ad operare, il compito comunicativo, l'argomento, il tipo e la forma testuale. L'analisi di ogni componente ci ha fatto riflettere sul concetto di «competenza comunicativa» al quale fare riferimento durante l'elaborazione dei descrittori. North (2000a:53) sottolinea a questo proposito che la complessità del numero di fattori e variabili coinvolte nell'uso comunicativo della lingua rende difficile fare riferimento a un concetto ben preciso di *competence* oppure di *performance*. Il dibattito su che cosa si intende

---

<sup>6</sup> I descrittori sono generalmente presentati in questi tre formati: a) sotto forma di scala che aggrega, per ogni livello, descrittori appartenenti a diverse categorie in un singolo paragrafo globale; b) sotto forma di griglia che presenta scale parallele distinte per categorie selezionate e permette un profilo diagnostico; c) sotto forma di lista di controllo, solitamente distinte per livello, nella quale i descrittori sono spesso raggruppati sotto un titolo e in relazione alla specifica attività comunicativa. (North, 2000b:25-26).

<sup>7</sup> Fra i PEL esaminati: *The CERCLES ELP Project*, <http://www.cercles.org/>; il Portfolio del MIUR, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, <http://www.progettolingue.net/portfolio/portfolomb.htm>; *the EAQUALS-ALTE ePortfolio* (eELP), <http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>.

per «competenza» è tuttora aperto e in molti casi si preferisce fare riferimento a un concetto di *proficiency* perché non è ancora chiaro se il concetto di competenza possa includere anche quello di abilità<sup>8</sup>. Il termine *proficiency* suggerisce infatti un maggiore interesse per il processo messo in atto nell'uso della lingua, anziché indicare una competenza che sottostà a questo processo (North, 2000a:42-43). L'approccio adottato nel CEF, dal quale provengono le descrizioni di riferimento per l'elaborazione dei descrittori del PEL, vede infatti la *proficiency* in questi termini (Parks, 1985:174),

[...] to be competent, therefore, we must not only know and know how, we must also do and know that we did.<sup>9</sup>

Lo sviluppo delle descrizioni della *proficiency* dell'apprendente sulla base delle categorie usate nel CEF rappresenta quindi una guida per una descrizione concreta dei risultati che ci si possono aspettare ai diversi livelli di apprendimento e uso della lingua<sup>10</sup>. Tuttavia una distinzione netta fra le varie categorie quando si parla di competen-

---

<sup>8</sup> Per i termini *competence*, *performance* e *proficiency* utilizzeremo rispettivamente, quando è necessario, le traduzioni corrispondenti di «competenza, prestazione e padronanza». Limitandoci a riassumere alcune questioni relative alla confusione intorno al termine «competence» (North, 2000a:43-45) si può affermare che da un punto di vista linguistico si tende infatti a considerare la competenza come «uno stato mentale» che esclude un'abilità; «it does not seem to me to be quite accurate to take 'knowledge of English' to be a capacity or ability, though it enters into the capacity or ability exercised in language use» Chomsky (1975:23). Hymes estende il concetto di *competence* includendo, oltre alla grammatica («what is formally possibile»), altri fattori che definisce «what is feasible, appropriate and actually performed» e a questi aggiunge «the ability for use» (1971:16).

<sup>9</sup> Rispetto al dibattito in corso, Bachman (1990) evita invece di usare il termine *proficiency* e preferisce parlare di «abilità linguistico-comunicativa» che comprende competenze o conoscenze generali (conoscenza del mondo) e competenze linguistiche (conoscenza della lingua). Queste due conoscenze sono attivate da una competenza strategica attraverso processi psicofisici in reali situazioni comunicative. Skehan (1998) contribuisce al dibattito sul concetto di abilità, integrando un ulteriore fattore che chiama «ability for use» che ha la funzione di mediare fra le competenze e le esigenze del contesto, elaborando le informazioni necessarie.

<sup>10</sup> I descrittori sono articolati in relazione a tre macrocategorie, considerate in modo separato: *competence/proficiency*, attività comunicative e strategie (queste ultime possono essere considerate come una «cerniera» fra le prime due).

za e di attività comunicative rappresenta un problema (North, 2000a:53). Infatti,

There are inherent problems for any descriptive system in the way in which sub-categories relate to each other. However it could be argued that a set of categories is more capable of accomodating fuzzy boundaries and category shifts than is the traditional division into the four skills (North, 2000a:113-114).

Le attività comunicative e le strategie fanno riferimento alle attività di ricezione, produzione e interazione orale e scritta e i descrittori di queste categorie presentano descrizioni dettagliate soprattutto per la valutazione o autovalutazione basata su compiti, perché si avvalgono di una rappresentazione precisa e trasparente della capacità linguistica sviluppata dall'apprendente (ciò che sa fare e come lo sa fare) in contesti d'uso specifici<sup>11</sup>.

La descrizione proposta dal CEF suddivide la competenza linguistico-comunicativa di una L2/LS di un discente europeo in sei livelli generali. Ciascun livello comprende i livelli inferiori e si hanno descrittori riferiti a ogni livello<sup>12</sup>. Una descrizione dei livelli, anche se costituisce evidentemente una considerevole semplificazione del processo di apprendimento linguistico, ci ha permesso di delineare i comportamenti comunicativi che ne caratterizzano le varie fasi e ci ha guidato nella esplicitazione «trasparente e realistica» dei criteri di autovalutazione, anche in relazione degli obiettivi di apprendimento.

---

<sup>11</sup> North propone di raggruppare le abilità linguistiche in base alle attività di ricezione, interazione, produzione e mediazione e sostiene che «reclassify the four skills is more in line with common sense assessments of what we do with language which integrate activity with communication and could be used as goals towards which to orientate classroom activities.» (North, 2000a:103).

<sup>12</sup> Ricordiamo come i livelli vengono specificati: il livello di contatto (*Breakthrough* o *Le Niveau introductif ou découverte*), il livello di sopravvivenza (*Waystage* o *Le Niveau intermédiaire ou de survie*), livello soglia (*Threshold Level* o *Le Niveau seuil*), il livello progresso (*Vantage* o *le Niveau avancé ou utilisateur indépendant*), il livello dell'efficacia (*Effective Operational Proficiency* o *Le Niveau autonome ou de Compétence opérationnelle effective*) e il livello di padronanza (*Mastery* o *La Maîtrise*) che corrisponde al massimo livello di competenza di una L2/LS.

Nella formulazione dei descrittori abbiamo fatto riferimento sia ad alcuni criteri generali (North, 2000b:21-22; CEF:205-207) sia a criteri più specifici che indicheremo in seguito. Rispetto a una descrizione di tipo *olistico* che descrive cioè i comportamenti dell'apprendente in termini generali abbiamo optato per una descrizione *analitica*, che riporta cioè alcuni dettagli dei comportamenti linguistici attesi (es. l'ampiezza del lessico, l'accuratezza e la scioltezza degli enunciati prodotti, la pronuncia, ecc.) e che contiene la specificazione di *che cosa* lo studente deve saper fare e/o la *qualità del comportamento* atteso. Abbiamo cercato sempre di utilizzare una formulazione in termini positivi, e non negativi, pur specificando le condizioni in cui si trovano ad usare la lingua gli studenti. Anche se difficile, soprattutto ai primi livelli di apprendimento, è importante infatti, formulare i descrittori secondo quanto un allievo sa o dovrebbe saper fare in modo che così enunciati possano diventare obiettivi di insegnamento/apprendimento.

Nella formulazione abbiamo anche cercato di descrivere aspetti concreti della prestazione, compiti concreti e/o gradi concreti di capacità nel compiere i compiti e le strategie utilizzate. Descrittori troppo vaghi possono essere facili da leggere e capire, ma possono essere, altrettanto facilmente, interpretati in modo diverso da persone diverse. Per questa ragione abbiamo evitato termini generici quali «alcuni», «abbastanza», ecc. Per facilitare la lettura e la comprensione dei descrittori abbiamo infine privilegiato l'uso di una sintassi semplice e una struttura esplicita e logica, cercando di contenere la lunghezza in un numero limitato di parole.

## 5. L'ELABORAZIONE DEI DESCRITTORI

Abbiamo elaborato venti descrittori raggruppati in base alle attività comunicative specificate nella griglia di autovalutazione del *Passaporto delle lingue*. Essi fanno riferimento ad attività di comprensione orale, lettura, parlato, scrittura e interazione orale e scritta (cfr. Appendice 1). Ogni attività comunicativa comprende un certo numero

di descrittori e ogni descrittore è codificato secondo la categoria alla quale appartiene (ad esempio, ricezione orale), il compito/contesto specifico d'uso della lingua (ad esempio, ascoltare e comprendere avvisi e istruzioni) e un numero progressivo: *RS3– I listen to public announcements and instructions.*

La necessità di dover elaborare i descrittori per uno strumento digitale, ha stimolato una profonda riflessione sul contenuto dei descrittori del *CEF* ai quali abbiamo fatto riferimento. In particolare, abbiamo cercato di individuare i compiti specifici in cui gli studenti si possono trovare coinvolti (ad esempio, ascoltare una lezione in lingua, chiedere informazioni, ecc.). Durante l'elaborazione dei descrittori il compito più arduo è stato quello di scoprire in primo luogo come utilizzare le descrizioni o alcuni elementi di queste descrizioni contenuti nelle scale del *CEF*. Abbiamo tenuto come riferimento principale i descrittori delle attività comunicative, integrando alcuni elementi delle descrizioni relative alla competenza linguistica comunicativa e alle strategie. Possiamo dire che il grado di somiglianza o di differenza può variare secondo i seguenti aspetti (Lenz e Schneider, 2004:6):

- a. alcuni descrittori hanno una formulazione (parzialmente) diversa ma riproducono il contenuto del descrittore di origine;
- b. alcuni descrittori hanno una formulazione (parzialmente) diversa e riproducono il contenuto del descrittore di origine solo in parte, in alcuni casi aggiungendo elementi nuovi;
- c. alcuni descrittori integrano pienamente il contenuto di due o più descrittori;
- d. alcuni descrittori integrano elementi di due o più descrittori;
- e. alcuni descrittori interpretano e illustrano un descrittore attraverso degli esempi.

Illustriamo un esempio di elaborazione del descrittore *RW1– I read messages, letters and e-mails (correspondence)* a livello A1-A2, a partire dalle descrizioni relative all'attività comunicativa di ricezione scritta *Reading correspondence (CEF:69)* (fig. 2). In questo caso sono stati integrati il contenuto e gli elementi di due descrittori e sono stati aggiunti elementi nuovi che specificano alcune condizioni in cui gli studenti si trovano ad usare la lingua, l'uso di alcune strategie, le ca-

ratteristiche del codice, gli eventuali aiuti, ecc.

Dal confronto tra i descrittori degli esempi di portfolio esaminati e quelli del *CEF*, è emersa nei PEL la perdita dell'articolazione secondo le scale illustrative del *CEF*. I PEL presentano soprattutto una suddivisione dei descrittori secondo l'attività linguistica (ascolto, lettura, interazione orale, produzione orale, scrittura) mentre nel *CEF* si applica ad ogni attività un'ulteriore divisione dei descrittori secondo vari criteri. A volte il fattore discriminante è il tipo di testo (ad esempio: ascoltare annunci e istruzioni, ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni); altre volte è il compito (ad esempio: descrivere esperienze, leggere per orientarsi) oppure l'interlocutore o gli interlocutori (ad esempio: ascoltare come componente di un pubblico, comprendere un'interazione tra parlanti nativi). Abbiamo deciso di mantenere questa suddivisione in base ai compiti e ai contesti d'uso, pur con qualche differenza. Crediamo infatti che questa impostazione possa guidare meglio lo studente nell'autovalutazione, renderlo più consapevole delle molteplici tipologie d'uso della lingua e aiutarlo a identificare i propri punti deboli e a stabilire obiettivi e priorità.



DESCRITTORI RELATIVI ALL'ATTIVITÀ COMUNICATIVA <i>READING CORRESPONDENCE</i> ( <i>CEF: 69</i> )	DESCRITTORE DELL'E- PEL
<p>A2 Can understand basic types of standard routine letters and faxes (enquiries, orders, letters of confirmation etc.) on familiar topics. Can understand short simple personal letters.</p> <p>A1 Can understand short simple messages on postcards.</p>	<p><i>I read messages, letters and e-mails (correspondence) and I can understand PHRASES and FAMILIAR WORDS in a message/letter</i></p> <p>The message/letter should be VERY SHORT</p> <p>I need to read the message/letter SEVERAL TIMES</p> <p>I need to know what the message/letter is ABOUT</p> <p>The message/letter should be VERY SIMPLE from a linguistic point of view</p> <p>I need some help to understand some WORDS and EXPRESSIONS (e. g. I need a dictionary)</p> <p>I need a TRANSLATION of some words/parts of the message/letter</p>

*Fig. 2. Elaborazione di un descrittore dell'e-PEL a partire dai descrittori del CEF*

L'interfaccia particolare dell'e-PEL ha influenzato le scelte nella costruzione del formato di presentazione del descrittore (cfr. 3). I descrittori sono stati articolati in base ai livelli di competenza che fanno riferimento alla scala proposta nel *CEF*. La scelta di accorpare alcuni descrittori è giustificata dall'esigenza di rendere più «agile» la fase dell'autovalutazione con la griglia di controllo. Facen-

do riferimento ai criteri indicati per ogni attività comunicativa nel CEF, ogni livello è definito secondo queste caratteristiche, sottolineate dalla scelta dei termini in maiuscolo:

- a) un livello crescente di difficoltà della capacità messa in atto per utilizzare la lingua per uno scopo specifico:

**RS3 I listen to public announcements and instructions and...**

- I can understand: the GIST, that is, I can get the MAIN IDEA of what is said
- I can understand the MAIN POINTS of what is said
- I can understand MUCH OF WHAT IS SAID, also MANY DETAILS
- I can understand MOST OF WHAT IS SAID, also some IMPLICATIONS

- b) Un livello crescente delle capacità e della complessità della tipologia e della forma testuale richieste per eseguire un compito specifico:

**PS1 I describe experiences and...**

- I can describe myself, talk about MY LIFE and my study experiences and I do it in SIMPLE TERMS.
- I can give short descriptions of events, PRESENT/PAST ACTIVITIES, PLANS. I can tell STORIES and I do it using BRIEF STATEMENTS or SIMPLE LISTS OF POINTS.
- I can give DESCRIPTIONS OF REAL OR IMAGINED EVENTS and I can develop SPECIFIC POINTS IN DETAILED AND CLEAR SEQUENCES.
- I can give CLEAR AND DETAILED DESCRIPTIONS AND NARRATIONS; I can talk about complex themes and I can produce ELABORATE AND WELL STRUCTURED SPEECH.

c) La definizione di alcune condizioni/restrizioni applicabili in un particolare contesto e possono fare riferimento ad aspetti della competenza linguistica (lessicale, grammaticale, semantica, fonologica e ortografica), della competenza sociolinguistica (convenzioni sociali e differenze di registro) e competenze di tipo pragmatico (sviluppo tematico, assunzione di turni di parola, *fluency*, ecc.). Sono stati presi in considerazione anche altri fattori come rumori di sottofondo (CEF:46-47)), la lunghezza del testo e diverse forme di aiuto per lo studente/utente quali l'uso di sottotitoli in programmi televisivi e in film, la traduzione del testo nella lingua madre, gesti ed espressioni del viso, ecc.).

**PS1 I describe experiences and...**

- I have some HESITATIONS and false starts
- I don't know how TO PRONOUNCE some words
- I need to use GESTURES to express what I want to say
- I need to say some words in my MOTHER TONGUE
- I need to ask for some help (e.g. WORDS, EXPRESSIONS) to go on speaking

La formulazione di ogni descrittore è integrata da esempi di testi e di compiti che sono resi disponibili in finestre «pop up».

## 6. L'AUTOVALUTAZIONE CON I DESCRITTORI

Tenendo conto del tipo di interfaccia per la lista di controllo che è stato possibile creare con lo strumento informatico a disposizione, l'elaborazione dei descrittori è avvenuta attraverso tre fasi. In ogni fase è stata condotta una veloce sperimentazione con piccoli gruppi di studenti e docenti per verificare la funzionalità del tipo di descrittore elaborato.

Nella prima fase (fig. 3) ogni componente del descrittore è sta-

to presentato in modo isolato, per consentire allo studente di concentrarsi con più facilità su ogni costituente ed essere facilitato nella sua esperienza di autovalutazione. Come si può osservare è stata individuata l'attività comunicativa, la forma testuale, la capacità richiesta nell'esecuzione del compito e le condizioni/restrizioni relative all'esecuzione del compito. In questa fase la formulazione del descrittore appare sicuramente in una forma ancora poco scorrevole che ne rende difficile la lettura da parte dello studente.

ATTIVITÀ COMUNICATIVA	TIPO DI TESTO / MEZZO	CAPACITÀ		CONDIZIONI/RESTRIZIONI
I listen to	public announcements (information, instruction, warnings, etc.) and instructions	I can understand the gist	Yes	
			No, not yet	
			Yes, but with some difficulty when	– the topic is not familiar – there is some background noise – the pronunciation is not standard, etc.

Fig.3 Prima fase di elaborazione di un descrittore dell'e-PEL

In una seconda fase (fig. 4), per rendere i descrittori più trasparenti e comprensibili si è scelto di aggiungere esempi di situazioni concrete alle quali il descrittore si riferisce (ad esempio, «sei sulla metropolitana e ti capita di ascoltare una conversazione tra due inglesi...»). Questi esempi compaiono all'interno di finestre *pop-up* che lo

studente può attivare per visualizzare con maggiore immediatezza situazioni o compiti in cui la prestazione descritta viene messa in atto<sup>13</sup>. In questa seconda versione l'attività comunicativa viene specificata, indicando la forma testuale.

ATTIVITÀ COMUNICATIVA + TIPO DI TESTO/ MEZZO	CAPACITÀ		CONDIZIONI/ RESTRIZIONI
I listen to public announcements (information, instruction, warnings, etc.) and instructions	I can understand the gist	Yes	
		No, not yet	
		Yes, but with some difficulty when	-the topic is not familiar -there is some background noise - the pronunciation is not standard, etc.
<i>Pop up</i> - esempio: sei in un supermercato e viene fatto un annuncio su un'offerta speciale			

*Fig.4 Seconda fase di elaborazione di un descrittore dell'e-PEL*

Nella terza fase (cfr. Appendice 2), fino a questo momento l'ultima fase di elaborazione, il descrittore viene a subire un'ulteriore trasformazione:

1. nell'attività comunicativa viene specificato oltre alla forma testuale, anche il livello di capacità messo in atto;
2. le condizioni/restrizioni vengono articolate con maggiore preci-

<sup>13</sup> Un possibile sviluppo di questa funzionalità potrebbe essere quella di permettere allo studente/utente di scrivere in relazione al descrittore degli esempi concreti facendo riferimento alla propria esperienza.

sione e a ciascuna viene assegnato un «peso» per discriminare con maggiore precisione il livello di competenza/abilità.

L'inserimento della sezione dedicata alle condizioni secondo cui lo studente può realizzare l'attività linguistica ha permesso di alleggerire la struttura del descrittore, rendendo più lineare ed immediato il percorso di selezione da parte dello studente. Lo studente vede infatti un descrittore alla volta e ha modo di condurre la sua autovalutazione in modo graduale:

- prima legge solo l'enunciato che indica l'attività linguistica, il tipo di testo e la capacità richiesta (ad esempio: «*I listen to casual conversations between native speakers and I can understand the gist*»);
- sceglie una di queste opzioni «*No, not yet*» / «*Yes*» / «*Yes, but...*»
- se decide di selezionare l'opzione «*Yes, but...*» compare la sezione con l'elenco delle condizioni/restrizioni che lo studente potrà indicare in base alle variabili che intervengono quando si trova a realizzare il compito richiesto. Queste condizioni possono rappresentare delle così dette facilitazioni (ad esempio, «ho bisogno della traduzione di alcune parole», «il discorso non deve essere troppo lungo», «deve essere espresso in modo lento e chiaro», ecc.) che gli consentono di realizzare l'attività linguistica. Maggiori saranno le circostanze selezionate, maggiore sarà il punteggio sottratto al punteggio totale che determina il livello di competenza a cui si riferisce il descrittore.

Modulando il descrittore in questo modo si raggiunge un alto grado di interattività fra lo strumento elettronico e lo studente nell'uso della lista di controllo. Lo studente, non solo può indicare in che modo riesce a svolgere l'attività comunicativa (nel caso della ricezione orale: comprendendo il senso generale, comprendendo anche informazioni specifiche, il testo completo e i dettagli, le implicazioni), ma anche quali sono le circostanze che gli permettono di realizzarla. Sarà proprio la selezione di queste condizioni che aiuterà a definire con maggiore precisione il livello di competenza e il grado di autonomia raggiunto. Al termine dell'autovalutazione con la lista di controllo, viene fornito allo studente un *report* nel quale sono riportati i risultati delle sue selezioni, con l'indicazione del livello raggiunto.

Queste, dunque, le scelte e il percorso che ci hanno portato all'elaborazione dei venti descrittori per l'e-PEL; con l'intenzione di creare validi strumenti che consentano ai nostri utenti di «monitorare» il loro apprendimento. Proprio colmando la tradizionale distanza che esiste in ambito universitario tra apprendimento e valutazione, avremmo degli studenti più capaci di avere un controllo sui loro punti di forza e debolezza, sulle fasi del loro percorso di studio delle lingue e più consapevoli dei loro risultati. Avremmo anche uno strumento efficace e alternativo che porti lo studente universitario a fare dell'autovalutazione una pratica costante, in una prospettiva di crescente autonomia.

APPENDICE 1:  
DESCRITTORI DI AUTOVALUTAZIONE DEL PEL DIGITALE

Codice	Denominazione descrittore
RS	LISTENING
RS1	I listen to conversations between native speakers
RS2	I listen to talks, lectures or reports (monologues):
RS3	I listen to public announcements and instructions
RS4	I listen to audio, media and recordings
RAV1	I watch TV, videos and films
RW	READING
RW1	I read messages, letters and e-mails (correspondence)
RW2	I read signs, notices, instructions and advertisements (for orientation)
RW3	I read descriptions, articles and reports (for information and argument)
PS	SPOKEN PRODUCTION
PS1	I describe experiences
PS2	I take part in a debate
PS3	I give a presentation



IS	SPOKEN INTERACTION
IS1	I take part in a conversation
IS2	I take part in a formal discussion
IS3	I take part in a conversation with a specific purpose
IS4	I take part in a conversation to provide things and services
IS5	I take part in interviews and exchange information
PW	WRITING
PW1	I write descriptions and accounts of experiences (creative writing)
PW2	I write reports and essays
IW1	I write letters and e-mails (correspondence)
IW2	I write notes, messages, and forms

APPENDICE 2:

ESEMPIO DI ARTICOLAZIONE DI UN DESCRITTORE DI AUTOVALUTAZIONE NEL PEL DIGITALE - (RS3 - I LISTEN TO PUBLIC ANNOUNCEMENTS AND INSTRUCTIONS)

Attività comunicativa:

- forma testuale
- capacità

Condizioni/restrizioni

