

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Moderne

(a cura di L.Lopriore)

1. Presentazione del Quadro

Il problema dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione delle lingue - a partire dalla scuola materna fino all'università - è di recente diventato centrale nel sistema educativo europeo. La competenza linguistica, soprattutto nelle lingue comunitarie, è infatti un punto di forza nel profilo delle competenze spendibili sia durante il percorso scolastico sia successivamente in campo lavorativo. Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Moderne* (da qui in avanti il QCR), documento a cura del Consiglio d'Europa, è stato pubblicato nelle versioni inglese (*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*) e francese (*Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*) per la prima volta nel 1996, seguito da una seconda edizione riveduta e corretta nel 1998. Nel 2001, in occasione dell'anno europeo delle lingue, è stata approntata una versione aggiornata e, nel 2002, ne è stata pubblicata la versione italiana.

Il QCR nasce dal mutato contesto politico e sociale europeo che ha reso necessario mettere l'Europa e i suoi cittadini nelle condizioni di potere superare le barriere linguistiche per:

- ⇒ migliorare l'efficacia della cooperazione internazionale;
- ⇒ aumentare il rispetto per le diverse identità e culture;
- ⇒ ottenere una maggiore comprensione reciproca;
- ⇒ aumentare la mobilità personale;
- ⇒ migliorare l'accesso alle informazioni;
- ⇒ migliorare i rapporti di lavoro.

Il documento, indirizzato a tutti coloro che si occupano dell'insegnamento delle lingue straniere - insegnanti, ispettori, esperti di curricula ecc. - funge allo stesso tempo da riferimento teorico e da strumento operativo. È un documento teorico in quanto presenta e analizza criticamente quanto finora è stato prodotto nel campo della didattica delle lingue e nelle teorie dell'apprendimento. Imparare una lingua è di fatto una forma di socializzazione, una componente dello sviluppo cognitivo dell'individuo, è infine una forma di alfabetizzazione integrata che consente ai singoli di ampliare le loro competenze.

Il QCR:

- è un documento descrittivo e non prescrittivo;
- ha un approccio orientato all'azione;
- è impostato secondo criteri di trasparenza e di coerenza;
- è sufficientemente flessibile per consentire che qualsiasi utente lo adatti al suo contesto.

Il QCR è al contempo un utile strumento di consultazione da utilizzare nei contesti educativi in cui occorra progettare percorsi di insegnamento e di apprendimento delle lingue, mettere in atto efficaci azioni didattiche e attestare e certificare le competenze acquisite.

Il QCR si configura più come uno strumento di lavoro cui ricorrere con letture diverse a seconda degli obiettivi del momento, che come un testo teorico da affrontare in un'unica lettura.

Occorre quindi, in particolare all'interno di un corso di aggiornamento per colleghi con esperienze diverse, affrontare lo studio del QCR in modo graduale e differenziato a seconda delle necessità.

Studiare il QCR comporta:

- la comprensione delle sue finalità;
- l'identificazione della sua struttura e della sua organizzazione;
- la conoscenza della disarticolazione dei livelli e dei corrispondenti descrittori di competenza
- l'utilizzazione dei descrittori per sviluppare e programmare percorsi didattici per l'insegnamento delle lingue e valutare il raggiungimento degli obiettivi previsti;
- la condivisione di un linguaggio e di un approccio comune a prescindere dalla lingua di insegnamento.

1.1 I livelli di competenza

A partire dalla identificazione dei quattro saperi fatta nel documento di Edith Cresson nel 1995, ovvero il sapere, il saper fare, il saper essere e l'imparare ad apprendere, il QCR definisce e analizza conoscenze, abilità linguistiche, metacognitive e strategie. Traccia un profilo delle competenze di chi apprende una lingua straniera declinandolo su tre livelli descritti in termini di competenze: il livello

A, o di base, il livello B o di indipendenza, e il livello C, o di padronanza. All'interno di ognuno di questi livelli è possibile identificare e descrivere ulteriori suddivisioni di livelli di competenza: il livello A, ad esempio, può essere ulteriormente scandito in un livello iniziale definito A1 e un livello successivo definito A2, questi ultimi a loro volta ulteriormente scomponibili in ulteriori scansioni descrittive: A1.1 e A1.2.

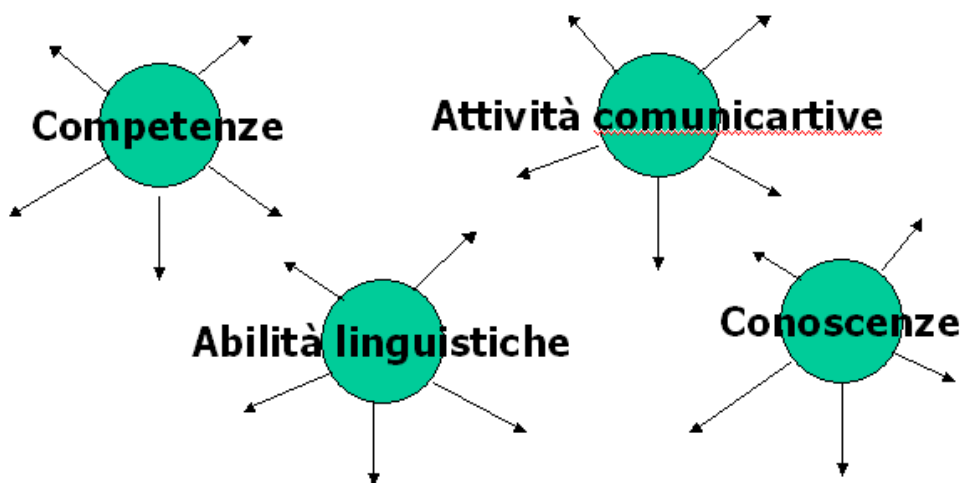
La descrizione che il QCR fa dei livelli di competenza ha due implicazioni forti per gli operatori del settore: una strutturale e una pedagogica. Innanzitutto la competenza viene formulata in termini che descrivono cosa l'apprendente è in grado (*'can do'*) di fare nell'esecuzione di un compito (*'task/tache'*) comunicativo in un contesto o in un momento dato e utilizzando un determinato repertorio di risorse linguistiche (Skehan, 1998). Tali formulazioni sono molto circostanziate e fanno esplicito riferimento alle attività comunicative, alle strategie messe in atto e alle competenze identificabili. La seconda implicazione, di rilevanza pedagogica è la formulazione delle competenze quasi sempre riportata in termini autovalutativi, ovvero in prima persona, al fine di mettere in condizione l'apprendente di identificare il livello di competenza raggiunto e di partecipare in modo attivo al percorso di apprendimento. Mentre la formulazione in modo circostanziato dei livelli di competenza consente agli insegnanti e a chi si occupa di curricula e di programmazione di strutturare percorsi didattici finalizzati allo sviluppo di abilità e competenze ben definite e contestualizzate, la formulazione dei livelli in termini autovalutativi consente all'apprendente da un lato una partecipazione consapevole al processo di apprendimento, dall'altro la possibilità di sviluppare percorsi autonomi di apprendimento (North, 1997; North, Schneider, 1998).ⁱ

Attività 1

Confrontiamoci ora su alcuni termini che vengono utilizzati quotidianamente dai docenti di lingua e che si ritrovano nel QCR.

Attività 1: Brainstorming

- Associate parole o concetti ai seguenti termini:



L.Lopriore - lloprio@tin.it

Attività 2

Visitare i siti relativi al QCR:

- http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html
- <http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/quadro.shtml#lingue>
- <http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/pelquadro.shtml>

Presentate poi una sintesi di quegli aspetti del QCR che, a vostro avviso, sono significativi per il contesto in cui operate.

Letture consigliate

Cap. 1 e 2 del QCR¹ e la Sintesi del [Libro Bianco](#) di Edith Cresson

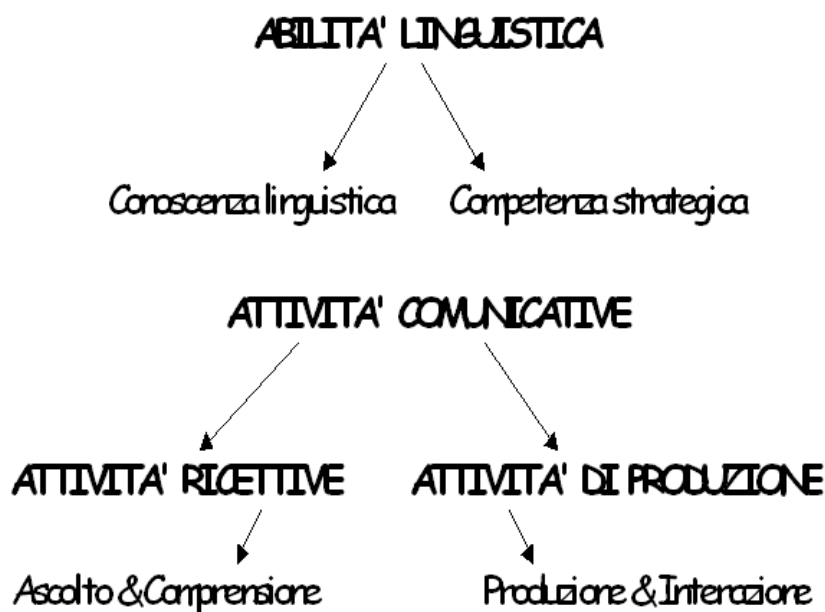
¹ Il QCR nella versione inglese e in quella francese è disponibile on-line sul sito del Consiglio d'Europa http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html, mentre l'edizione italiana è distribuita da La Nuova Italia.

2. La struttura del Quadro

Una rapida analisi dell'indice dei contenuti del QCR ci rivela immediatamente la sua natura di manuale di riferimento e di consultazione per tutti coloro che si occupano di problemi di insegnamento, apprendimento e valutazione delle lingue.

Cap	Funzione
1.	Presentare le finalità del QCR e collocarlo nell'ambito delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa.
2.	Spiegare i fondamenti dell'approccio adottato e della necessità di fornire livelli e descrittori in un contesto europeo dell'educazione.
3.	Presentare i livelli e spiegare la formulazione dei descrittori. Introdurre il concetto di scala dei descrittori.
4.	Introdurre il concetto di compito comunicativo nell'ambito di un approfondimento del concetto di competenza comunicativa. Presentazione delle attività e delle strategie comunicative. Analizzare l'idea di 'testo'.
5.	Analizzare le competenze comunicative.
6.	Introdurre il QCR nell'ambito dei processi di apprendimento linguistico e evidenziare le funzioni che esso può avere a livello metodologico.
7.	Introdurre e esplorare le potenzialità del concetto di 'compito'.
8.	Presentare le possibili applicazioni del QCR alla progettazione di curricula linguistici.
9.	Analizzare i vari tipi di valutazione esistenti e presentare l'utilizzazione del QCR in ambito valutativo.

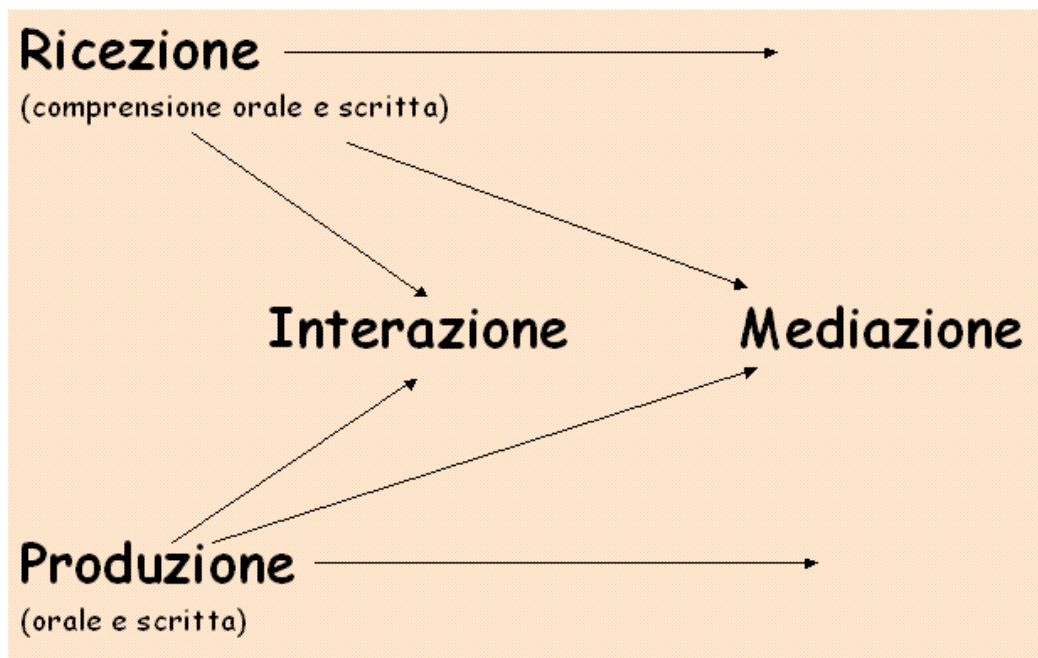
2.1 Le abilità e le attività comunicative



La tradizionale scansione delle abilità linguistiche di base è riletta nel QCR in base alla loro integrazione e interazione con una focalizzazione sulla mediazione, in parte la tradizionale traduzione, intesa come quella parte consistente del normale funzionamento linguistico della società che necessita di strategie di pianificazione e di tecniche onde evitare ambiguità e interruzioni del processo comunicativo. Le attività comunicative sono descritte nel QCR come l'esercizio della competenza comunicativa in un ambito specifico, l'elaborazione in modo ricettivo o produttivo di uno o più testi svolgendo compiti dati.

Le attività comunicative sono scandite a seconda se esse rientrano nella:

- ❑ Ricezione orale
- ❑ Ricezione scritta
- ❑ Interazione orale
- ❑ Interazione scritta
- ❑ Produzione orale
- ❑ Produzione scritta
- ❑ Interpretazione globale
- ❑ Traduzione globale.



L.Lopriore - lloprio@tin.it

2.2 La disarticolazione dei livelli di competenza

I livelli di competenza elaborati dal QCR sono 3 a loro volta suddivisibili in ulteriori scansioni di livello.

<p>A</p> <p>A1 A2</p>	<p>B</p> <p>B1 B2</p>	<p>C</p> <p>C1 C2</p>
--	--	--

I descrittori dei livelli di competenza del QCR indicano:

COSA = compiti comunicativi
l'apprendente di una lingua
SA FARE = performance
DOVE = in un determinato contesto
QUANDO = il tempo/momento
COME = il repertorio di risorse linguistiche

Ad esempio,

Descrittore generale livello A1

Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

I livelli generali sono descritti nella Tavola 1, pag.32, quelli sotto forma di griglia autovalutativa sono riportati nella Tavola 2, pag.34 e 35.

La scansione è utile nella programmazione dei percorsi didattici in quanto:

- a) fornisce parametri di riferimento in termini di livelli descrittivi di competenza
- b) utilizza una disarticolazione delle abilità che tiene conto dell'uso della lingua in contesto
- c) complementa i livelli con descrittori di prestazione in attività comunicative
- d) tiene conto dei compiti comunicativi e delle strategie comunicative
- e) valorizza la competenza plurilingue e pluriculturale
- f) sottolinea il ruolo della *competenza parziale*, ovvero una competenza che si avvale di quanto già un apprendente conosce di un'altra lingua e non è totalmente iscrivibile all'interno di un unico livello.

Le implicazioni insite nei contenuti e nell'articolazione del QCR sono forti e per certi versi con interessanti ricadute anche in altri campi. Ad esempio, il MIUR, nell'ambito del progetto *Lingue 2000*, aveva indicato in modo orientativo il livello A1 come un livello d'uscita ipotizzabile per chi studi una lingua straniera nella scuola elementare, un A2 per l'uscita dalla scuola media, tra il B1 e il B2 l'uscita dalla scuola superiore, anche se attualmente le indicazioni nazionali hanno innalzato i livelli per i passaggi da un corso di studi ad un altro.

E' stato inoltre previsto che il raggiungimento di tali livelli possa essere certificato o tramite il ricorso ad enti certificatori esterni o tramite apposita certificazione interna alla scuola stessa.

Attività 3

L'attività che segue ha la funzione di sollecitare una riflessione su alcuni concetti che sono centrali all'approccio presentato dal QCR, ma che possono generare attribuzioni di significato non corrispondenti alla lettura che ne fa il QCR.

- 1) Individualmente provate ad associare ad ogni definizione il termine corrispondente, senza ricorrere al QCR. Attenzione! C'è una definizione in più.
- 2) Confrontate nel vostro gruppo le associazioni fatte.
- 3) Consultate ora il Quadro di Riferimento e identificate un esempio per ognuno dei termini indicati.

<p>1. Dominii (tav.5, cap.4)</p>	<p>a. L'esercizio della propria competenza comunicativa in un ambito specifico nell'elaborare(in modo ricettivo e produttivo) uno o più testi in modo da svolgere un compito. Hanno a che fare con la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione sia orale sia scritta.</p>
<p>2. Situazioni (tav.5, cap.4)</p>	<p>b. Descrizione in modo progressivo e differenziato della competenza linguistica e comunicativa di uno studente. Serve a diversi scopi: se è per gli utenti, riporta in termini positivi ciò che l'apprendente è in grado di fare, se è per i valutatori, si concentra sulla qualità della performance dell'apprendente, se serve a chi costruisce dei test, esprime i compiti che l'apprendente è in grado di svolgere.</p>
<p>3. Attività comunicative (cap.4)</p>	<p>c. Svolge una parte consistente del normale funzionamento linguistico della società. E' un modo di elaborare le informazioni e stabilirne il significato. Necessita di strategie di pianificazione e di tecniche per evitare ambiguità e interruzioni nel processo comunicativo.</p>
<p>4. Misurazione in scala (Cap.3,9, Appendici A & B)</p>	<p>d. La conoscenza della società e della cultura della/e comunità in cui si parla la lingua. Comprende pertanto la conoscenza delle convenzioni, dei valori, degli atteggiamenti, degli aspetti paralinguistici della comunicazione, della vita di ogni giorno.</p>
<p>5. Mediazione (cap.4,108-9)</p>	<p>e. Categorie di eventi di vita quotidiana condizionati dal contesto in cui si svolgono, da fattori sociali, fisici e di tempo. Sono caratterizzati dal numero di persone che vi partecipano, dall'ambiente, dalle operazioni che si svolgono ecc.</p>
<p>6. Strategie (p.19, 71-109)</p>	<p>f. Una qualsiasi sequenza o discorso (parlato o scritto) relativo a un ambito specifico e che, nel corso dello svolgimento di un compito diviene occasione di attività linguistica, come sostegno o come obiettivo, come prodotto o come processo.</p>
<p>7. Compito (p.19, cap.7)</p>	<p>g. Si riferisce agli ampi settori di vita sociale in cui operano agenti sociali. Nel CEF sono presenti gli ambiti dell'istruzione, del lavoro, del pubblico e del privato.</p>
<p>8. Testo (p.19, p.115-123)</p>	<p>h. Una qualsiasi linea d'azione organizzata, con uno scopo specifico scelta da un individuo per svolgere un compito che si è prefisso o con cui si confronta.</p>
	<p>i. Qualsiasi azione con uno scopo preciso, ritenuta necessario a raggiungere un determinato risultato nel contesto di un problema da risolvere, un obbligo da assolvere o un obiettivo da raggiungere. Richiede l'uso di strategie sia nel comunicare sia nell'apprendere. Nella misura in cui per svolgere un compito è necessario usare attività linguistiche, occorre elaborare testi sia orali sia scritti.</p>

Risposte: 1G; 2E; 3A; 4B; 5C; 6H; 7I; 8F;

D=competenza socioculturale

Letture consigliate

- Capitoli 3,4,5 del QCR
- Articolo di Brian North "[Europe's framework promotes language discussion, not directives](#)" dal *Guardian Weekly*

Attività 4

Nel vostro gruppo, a partire dai tre descrittori generali della produzione scritta riportati qui di seguito, e facendo riferimento a quanto avete sinora fatto del QCR, definite:

1. Quali di questi profili ritenete siano possibili punti di arrivo del vostro gruppo di studenti?
2. Quali attività comunicative dovrebbero essere progettate per consentire ai vostri studenti di raggiungere quei livelli?

Descrittori della produzione scritta

A1	A2	B1
<p>So scrivere una <i>breve e semplice</i> cartolina, ad esempio per mandare a qualcuno dei saluti da un posto di vacanza.</p> <p>So compilare <i>moduli</i> con i miei dati personali, ad esempio il mio nome, la mia nazionalità e il mio indirizzo su un modulo di registrazione in un albergo.</p>	<p>So scrivere <i>brevi e semplici</i> messaggi relativi a contesti di mio immediato interesse o necessità.</p> <p>So scrivere una lettera personale <i>molto semplice</i>, ad esempio per ringraziare qualcuno di qualcosa.</p>	<p>So scrivere <i>brevi testi coerenti</i> su argomenti a me noti o che mi interessano.</p> <p>So scrivere <i>lettere personali</i> nelle quali descrivo le mie esperienze ed esprimo le mie opinioni.</p>

3. La valutazione nel Quadro

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* ha avuto il merito di riproporre il problema della valutazione delle competenze in chiave istituzionale. Nel fare ciò ha presentato le innovazioni nelle attuali tendenze valutative dedicando un intero capitolo, il nono, ai diversi tipi di valutazione e richiamando l'attenzione degli addetti al lavoro sulla necessità di riportare la valutazione di chi apprende una lingua ai descrittori delle competenze e a un sistema di scale che ne consenta la lettura.

Contemporaneamente all'uscita del QCR, usciva nel 1997 un altro documento europeo, *Il Portfolio*, una forma valutativa decisamente innovativa in campo valutativo. Creato nel 1991 a Rüschiikon in Svizzera dalla commissione svizzera partecipante al progetto del Consiglio d'Europa sull'apprendimento delle lingue, è stato dapprima sperimentato in Svizzera e quindi pubblicato ufficialmente dal Consiglio d'Europa e diffuso in Italia, come negli altri paesi europei, insieme al QCR (Council of Europe, 1997) al fine di fornire una sorta di documento personale delle competenze in lingua straniera che accompagni lo studente per tutta la sua carriera scolastica.

Verso la fine degli anni settanta la didattica delle lingue straniere cominciò ad essere caratterizzata da due tendenze che troveranno poi nel *portfolio* una stretta

corrispondenza. Da un lato, lo sviluppo, in ambito valutativo, della valutazione fondata sulla *performance* e l'utilizzazione di forme di valutazione autentica, dall'altra l'enfasi data alla centralità dello studente nei processi di insegnamento e all'autonomia nell'apprendimento che hanno posto l'accento sul ricorso a forme di autovalutazione dell'apprendente al fine di complementare la valutazione fatta esclusivamente dal docente. La tradizione dell'uso di schede di auto-valutazione è stata ripresa soprattutto nel *Portfolio Europeo delle Lingue* per i giovani studenti di lingue straniere.

La prima sezione del capitolo 9 illustra il modo in cui il QCR può essere utilizzato per:

- individuare il contenuto dei test e degli esami;
- stabilire i criteri per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento;
- descrivere i livelli di padronanza nei test e negli esami già esistenti (vedi esami certificatori) al fine di mettere a confronto diversi sistemi di qualificazione.

Le successive sezioni del capitolo si fondano sull'assunto che qualsiasi disegno valutativo non possa essere eccessivamente elaborato ma che debba avere una flessibilità di fondo. Questa flessibilità è ciò che consente la leggibilità da parte di un pubblico più vasto di un giudizio espresso sulla prestazione di un candidato o che, ad esempio, permette a gruppi di valutatori di affrontare l'elaborazione di giudizi anche in un periodo di tempo limitato e con un set di criteri non troppo numerosi.

È in tal senso che il QCR è un documento leggibile e, allo stesso tempo, flessibile, ovvero consente ai suoi lettori, se guidati, di essere selettivi nell'uso che fanno del QCR e nella scelta dei descrittori di riferimento. Il cap. 9 del QCR consente al lettore di meglio comprendere cosa gli enti addetti alla valutazione o gli enti certificatori devono fornire in merito agli obiettivi, ai contenuti, ai criteri e alle procedure se devono qualificarsi a livello nazionale e internazionale. Allo stesso tempo, il QCR, nel capitolo 9 consente ai docenti e agli stessi apprendenti di orientarsi su quelli che sono i criteri di valutazione.

Una sezione a parte è dedicata ai diversi tipi di valutazione, l'attività successiva ha lo scopo di sollecitare quelle riflessioni e quelle conoscenze che già si hanno sulla valutazione applicandole alla presentazione dei tipi di valutazione fatta dal QCR.

Attività 5

- Abbinare ogni titolo alla definizione del tipo di valutazione corrispondente.
- Confrontate le vostre risposte.
- Leggete l'intero paragrafo 9.3 del cap.9 del Quadro (pp.224-236)
- Discutete su quale di questi tipi utilizzate più frequentemente nel vostro contesto.

a. Achievement assessment Valutazione del profitto	1. Si contrappone alla valutazione riferita alla norma in quanto l'apprendente viene valutato esclusivamente per la sua capacità in quell'ambito, senza alcun riferimento ai suoi pari.
b. Proficiency assessment Valutazione della padronanza	2. Alcuni aspetti vengono tenuti separati.
c. Norm-referencing Valutazione riferita alla norma	3. Consiste nell'accertare se sono stati raggiunti obiettivi specifici, se è stato appreso ciò che è stato insegnato. È legato quindi al lavoro

	della settimana, del trimestre o del libro di testo o del sillabo.
d. Criterion-referencing Valutazione in base a criteri di padronanza	4. È quella attuata dall'insegnante e, eventualmente, dallo studente su prestazioni, lavori e progetti realizzati durante il corso. Il voto finale rispecchia quindi tutto il corso, l'anno o il semestre.
e. Continuous assessment Valutazione continua	5. È un processo continuo che permette di raccogliere informazioni sull'apprendimento, sui punti di forza e di debolezza da considerare nella programmazione e comunicare agli apprendenti.
f. Fixed point assessment Valutazione puntuale	6. Ci si aspetta che l'apprendente fornisca, in una prova diretta, un campione di lingua parlata o scritta.
g. Formative assessment Valutazione formativa	7. Consiste nel giudizio che un valutatore esprime sulla qualità di una prestazione.
h. Summative assessment Valutazione sommativa	8. Valutare che una persona si trova a un particolare livello o entro una determinata fascia su una scala numerica a più livelli.
i. Performance assessment Valutazione della prestazione	9. Consiste nell'espressione di un giudizio globale sintetico. I diversi aspetti sono misurati intuitivamente dal valutatore.
l. Knowledge assessment Valutazione delle conoscenze	10. Consiste nel valutare una persona riferendosi a una lista articolata di punti considerati rilevanti per un determinato livello o modulo di apprendimento.
m. Subjective assessment Valutazione soggettiva	11. Consiste in un giudizio che elimina la soggettività. È una prova indiretta in cui le singole domande hanno un'unica risposta giusta, come in un test a scelta multipla.
n. Objective assessment Valutazione oggettiva	12. In cui ci si aspetta che l'apprendente dimostri l'ampiezza e la padronanza delle sue conoscenze linguistiche rispondendo a domande di diverso tipo.
o. Rating on a scale Classificazione su scala	13. Riassume in un voto i risultati raggiunti alla fine di un corso. Non si tratta di valutazione della competenza, per lo più si tratta di una valutazione puntuale del profitto attuata con riferimento alla norma.
p. Rating on a checklist Classificazione su lista di controllo	14. Quando i voti vengono assegnati e le decisioni vengono prese in base a un esame o ad altre procedure di valutazione che hanno luogo in un giorno preciso.
q. Holistic assessment Valutazione olistica	15. Si fissa un preciso standard di competenza minima o soglia di accettabilità per discriminare tra gli apprendenti che hanno padronanza e quelli che non ce la hanno.

r. Analytic assessment Valutazione analitica	16. Colloca l'esito delle prove degli apprendenti in una graduatoria. Le valuta e le classifica rispetto a quelle dei loro pari.
---	--

Adattamento dal cap.9 del *Common European Framework*, Strasbourg, 1998

Chiavi di correzione

A	3
B	15
C	16
D	1
E	4
F	14
G	5
H	13
I	6
L	12
M	7
N	11
O	8
P	10
Q	9
R	2

Nell'attività successiva occorre rispondere tenendo presenti sia le indicazioni date dal QCR sulla valutazione sia l'esperienza che ciascuno ha finora maturato e il contesto in cui ciascuno opera.

Attività 6

- Quali tipi di valutazione tra quelli presentati dal QCR sono necessari ai bisogni dei vostri allievi o al vostro contesto?
- In che misura il momento della valutazione può essere utilizzata come stimolo per apprendere e per insegnare?
- Come potremmo valutare sia la prestazione comunicativa sia la conoscenza linguistica?
- Come potremmo utilizzare diverse forme di valutazione e interpretare poi i risultati?
- Come potremmo coinvolgere gli allievi in forme di autovalutazione?

Letture consigliate

- L'intero capitolo 9 del QCR
- Consiglio d'Europa [*Relating Language Examinations to the Common European Framework. Manual*](#)

Il documento del Consiglio d'Europa contiene indicazioni per stabilire i possibili collegamenti tra i diversi esami solitamente usati per la valutazione (certificatoria) degli apprendimenti linguistici e il costrutto teorico alla base del QCR e della sua disarticolazione in descrittori.

4. La costruzione di prove nel Quadro

Quando il QCR affronta il tema della valutazione e delle forme di accertamento delle competenze, fa spesso riferimento alle prove d'esame offerte dagli enti certificatori, in particolare quelle gestite dall'ALTE (Association of Language Testers in Europe). Una delle finalità del QCR è infatti quella di fornire parametri di riferimento equiparabili nella valutazione delle competenze linguistiche.

In Italia, il tema delle certificazioni è da tempo oggetto di attenzione a causa delle richieste europee sugli attestati di qualità, in ambito scolastico da quando cioè è stata approvata l'autonomia organizzativa ed amministrativa delle scuole (L.440, 1997). Vale la pena ricordare le iniziative del MIUR relative all'introduzione delle certificazioni delle competenze in lingua straniera che segnano un cambiamento nella cultura della valutazione di molti docenti. Nel 2000 fu firmata, nell'ambito del Progetto Lingue 2000, una convenzione tra il MIUR e gli enti certificatori stranieri ufficialmente accreditati, al fine di offrire a tutte le scuole di tutti i livelli la possibilità per i propri studenti di usufruire della possibilità di partecipare agli esami di tali enti e ottenere in tal modo una certificazione esterna alla scuola. Una successiva convenzione fu firmata nel 2001 dal MIUR per il riconoscimento delle certificazioni ottenute dagli studenti come crediti acquisiti per la carriera universitaria.

Da allora in buona parte delle scuole italiane, in particolare quelle superiori, i docenti di lingue preparano i propri studenti, oltre ai percorsi curricolari, ai percorsi di preparazione ad una certificazione. Questo ha inevitabilmente comportato un mutamento nelle abitudini valutative dei docenti che hanno, per così dire, acquisito maggiore familiarità con vari tipi di prove e hanno cominciato a dedicare maggiore spazio all'accertamento della produzione e comprensione orale, forse due tra le abilità più trascurate.

Attività 7

Visitate i siti dei maggiori enti certificatori tenendo presenti le seguenti domande:

- Qual è il format utilizzato dagli enti per ciascuna delle certificazioni offerte?
- Quale modello adotta ogni ente certificatore?
- Quali tipi di prove vengono utilizzate?
- Quali sono i parametri di riferimento?
- In quale misura ciascun ente fa proprie le indicazioni del QCR?
- Quali di questi tipi di prove vengono da voi utilizzate nei vostri contesti di lavoro?

Siti di riferimento

<http://www.trinitycollege.co.uk>

<http://www.cambridgeesol.org/index.htm>

<http://www.unistrasi.it/pages/1.asp?cod=39> (CILS)

<http://portal.unistrapg.it/canale.asp?id=4> (CELI)

Nel mese di ottobre 2002, il Consiglio d'Europa ha pubblicato una Guida alla costruzione di prove di accertamento delle competenze linguistiche, il documento *Language examining and test development* in cui un gruppo di esperti, sotto la guida di [M. Milanovic](#), ha delineato le procedure per la creazione delle prove sulla base del modello del QCR.

Il documento è diviso in 4 parti:

- la prima presenta lo scopo della pubblicazione e introduce il modello di riferimento della valutazione delle competenze linguistiche;
- la seconda parte – decisamente la più rilevante per chi si accinga a apprendere come costruire una prova di verifica- illustra nel dettaglio tutte le fasi di preparazione di un test, dal disegno iniziale alla scrittura degli item e alle forme di validazione del test;
- la terza parte è invece dedicata alla valutazione e lettura dei test;
- le appendici, infine, contengono una parte dedicata alla analisi degli item e una al glossario di riferimento.

La lettura di questo manuale è opportuna per tutti coloro che volessero dedicarsi alla costruzione delle prove di accertamento delle competenze linguistiche secondo i parametri del QCR.

Attività 8 – Costruzione di prove di comprensione della lettura

Per esercitarsi nella costruzione di prove, occorre:

- consultare le pp. 86-89 del QCR per identificare quali descrittori utilizzare come possibile obiettivo di apprendimento per i livelli A2 o B1;
- identificare le attività comunicative corrispondenti;
- procurarsi una serie di testi brevi (appartenenti alla tipologia testuale ascrivibile al descrittore/i prescelti);
- scegliere il tipo di prova (scelta multipla, completamento ecc.);
- utilizzare il manuale di Malinovic per aiutarvi nella costruzione della prova.

Letture consigliate

- Appendice A del QCR
- *Language examining and test development*, a cura di M.Milanovic

Riferimenti bibliografici

- ALTE 2000. *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems*. Cambridge. ALTE.
- Benvenuto, G., *Dare i voti a scuola*, Roma, Carocci, 2003.
- Bertocchi, D. , *Contributo GISCEL* alla Giornata del Forum delle Associazioni professionali, Modena, 2000.
- Council of Europe, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*, Strasbourg, Council of Europe, 1998.
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, University Press, 2001. (trad. ital. Consiglio d'Europa,
- *Il Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne*, Oxford University Press, La Nuova Italia,2002.)

- Council of Europe, *European Language Portfolio: Proposals for Development*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.
- Council of Europe *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies: 68-86*, Strasbourg, 2002.
- Cresson, E., *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva*. Strasburgo. Consiglio d'Europa, 1995.
- Domenici, G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1998.
- Domenici, G., Gandolfo, M.T., *Il "Dossier personale dell'allievo"*, Unità 4, Corso di Perfezionamento in Didattica dell'Orientamento, Università degli Studi di Roma Tre, 2000.
- Gardner, H., «The assessment in context: The alternative to standardized testing», in Gifford, B.R., O'Connor, M.C. (eds.), *Changing assessment. Alternative views of aptitude achievement and instruction*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1992, pp.77-119.
- Gattullo, F. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Scandicci, La Nuova Italia, 2001.
- Holec, H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, London, Pergamon Press, 1980.
- Hymes, D., «On Communicative Competence», in Pride, J., Holmes, J., (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, 1972.
- Lopriore, L. «Il Quadro Europeo di Riferimento delle Lingue Moderne e l'insegnamento delle lingue in Italia», in ILSA (Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati) Atti del Convegno 2003, *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo per le lingue e del Portfolio*, Atene, Edizioni EDILINGUA, 2004.
- Margiotta, U., *Pensare la Formazione*, Armando, Roma 1999
- Mariani, L., *Portfolio - Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Bologna, Zanichelli, 2001.
- Mariani, L., «Learning to learn with the CEF», in Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press, 2004, pp.32-41.
- McNamara, T., *Measuring Second Language Performance*, London, Longman, 1996.
- Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
- North, B., *Perspectives on Language Proficiency and Aspects of Competence*. «Language Teaching», 30, 1997.
- North, B., Schneider, G., *Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales*. «Language Testing», 15 (2): pp.217-262, 1998.
- O'Malley, M. J., Valdez Pierce, L., *Authentic assessment for English Language Learners*, Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- Skehan, P., *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford. Oxford University Press, 1998.
- TESOL, *ESL Standards for Pre-K-to-Twelve Students*, Alexandria, TESOL, 1997.
- Tiritico, M., *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia, 2000.
- Varisco, B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci, 2004.
- Vedovelli, M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002.

Siti di riferimento

http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html

<http://www.cambridgeesol.org/exams/cef.htm>

<http://www.babylonia-ti.ch/BABY302/heyen.htm>

ⁱ Si veda a tale proposito la formulazione delle tavole 2 e 3, la prima riferita al complesso delle competenze e scandita in termini di abilità e autovalutativi, la seconda alla scansione delle singole competenze nelle abilità audio-orali.