

## Sviluppare e valutare le competenze in lingua straniera

Franca Quartapelle

### *La padronanza di più lingue, una competenza chiave del cittadino europeo*

Tra le otto competenze chiave necessarie all'individuo per esercitare il diritto di cittadinanza attiva nei paesi dell'Unione europea, il Parlamento europeo e il Consiglio includono la capacità di comunicare nelle lingue straniere. Questa comporta la capacità "di interagire adeguatamente in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro e vita domestica e tempo libero"<sup>1</sup>.

La padronanza di più lingue è ormai necessaria al cittadino che deve orientarsi, scegliere, agire e interagire nella società globalizzata, in cui i contatti tra persone che appartengono a nazioni e culture diverse sono sempre più frequenti. Per comprendere e sviluppare argomenti anche complessi e interagire con interlocutori e in contesti diversi, sia per esigenze personali sia nelle attività lavorative, occorre una competenza plurilingue e interculturale che il cittadino deve cominciare ad acquisire a scuola.

A scuola, peraltro, l'apprendente deve poter fare cose significative non solo in vista delle situazioni di comunicazione in cui si può aspettare di essere impegnato in futuro, nella professione, ma anche nelle attività in classe e in quelle in cui può verosimilmente essere coinvolto all'esterno della scuola. Deve inoltre acquisire la capacità di impadronirsi autonomamente di altri linguaggi nel corso della vita, di adattarsi a contesti di vita e lavorativi nuovi, anche del tutto diversi da quelli che l'istruzione scolastica gli prospetta. Perché oggi più che mai non è possibile prevedere le conoscenze specifiche di cui lo studente avrà bisogno nella vita.

Nonostante le raccomandazioni europee e gli accordi presi in sede comunitaria, una formazione plurilingue per tutti e l'educazione al plurilinguismo sono del tutto assenti dai documenti di riforma della scuola italiana<sup>2</sup>. Condividendo l'evoluzione dei sistemi scolastici degli altri paesi europei e l'esigenza di una scuola orientata alle competenze, noi vogliamo qui individuare come si può sviluppare competenza plurilingue e interculturale.

Occorre innanzitutto fare una considerazione di ordine generale. Si può infatti constatare che, pur nei continui ripensamenti che hanno prodotto proposte di riforma deliberate, poi abrogate, poi modificate e di fatto fino ad ora non realizzate, sembra assodato che anche in Italia non si parli più di "programmi di insegnamento". La scelta di ricorrere al termine "indicazioni" mostra un'inversione di tendenza rispetto al passato, anche se non marcata in modo chiaro ed esplicito come si è invece fatto, ad esempio, in Germania, dove i vecchi "programmi di insegnamento" vengono sostituiti da "programmi di apprendimento orientati all'acquisizione di competenze"<sup>3</sup>. Nonostante la vaghezza del termine, comunque, le "indicazioni" mettono in luce che al centro dell'attività di istruzione viene messo l'alunno e che questi, alla fine del primo ciclo, deve aver raggiunto *traguardi di competenza*<sup>4</sup>.

Per l'apprendimento linguistico ci si riferisce alla competenza plurilingue e interculturale che integra le competenze linguistico-comunicative acquisite in più lingue e che nel *Quadro comune*

---

<sup>1</sup> Le *Competenze chiave* indicate dal Parlamento europeo e dal Consiglio sono le seguenti: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18.12.2006, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L. 394). Sono altra cosa rispetto alle *competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria* indicate dal Ministero della pubblica istruzione nel *Regolamento recante norme in materia di obbligo di istruzione*. (D.M. del 22 agosto 2007). Queste sono: imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire ed interpretare l'informazione.

<sup>2</sup> Vedi Minardi S., 2010: "Apprendere più lingue. Quale formazione per quale docente", in *l'end* 4/2010 p. 6-7.

<sup>3</sup> *Individuelle Lernpläne und kompetenzorientiertes Unterrichten*, Hessen, 2007.

<sup>4</sup> *Indicazioni per il curriculum*, Roma, agosto 2007, DM 31.07.2007.

*europo di riferimento per le lingue* viene definita come “la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi.” (*Quadro* 2002: 205, cap. 8.1). La competenza plurilingue e interculturale da un lato consente il transfer di abilità da una lingua all’altra, dall’altro riconosce competenze parziali e differenziate nelle diverse lingue che tengano conto delle esigenze degli apprendenti. Per gli insegnanti che devono comporre il loro curriculum e determinare gli obiettivi che non possono che essere “parziali” il *Quadro* pone i seguenti interrogativi: “Che cosa devono imparare gli alunni? Alcuni elementi basilari del sistema linguistico straniero (componente linguistica)? Devono sviluppare consapevolezza linguistica, ovvero conoscenze linguistiche più generali (*sapere*), abilità (*saper fare*) e atteggiamenti (*saper essere*)? Devono acquisire un atteggiamento di maggiore obiettività rispetto alla lingua e alla cultura nativa o riuscire a sentirsi più a proprio agio in esse? Devono acquisire sicurezza rendendosi conto di essere capaci di apprendere un’altra lingua? Devono imparare ad imparare? Acquisire un minimo di capacità di comprensione orale? Giocare con la lingua straniera e familiarizzarsi con essa (soprattutto con le sue caratteristiche, fonetiche e ritmiche) attraverso filastrocche e canzoni?” (*Quadro* 2002: 208, cap. 8.3.1).

Questi interrogativi ci possono guidare nella costruzione di una competenza plurilingue e interculturale.

### ***Dai profili di competenza alle prestazioni***

Come descrivere, allora, le prestazioni di una persona che ha competenza plurilingue e interculturale? Come risulta di fatto descritta questa competenza nelle *Indicazioni* relative al primo ciclo e in quelle delineate per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali? Le indicazioni normative riescono a tenere conto, oltre che delle dimensioni del sapere e saper fare, anche del saper essere? In che modo tengono conto della disponibilità dell’apprendente ad affrontare situazioni nuove, a svolgere un ruolo attivo attingendo a tutte le risorse individuali disponibili, a tollerare gli errori, ad esplorare e utilizzare strategie di apprendimento e di comunicazione? In che modo sostengono il progressivo e graduale aumento della consapevolezza personale che costituisce la base profonda del “saper apprendere”? Di cosa si deve tenere conto quando si apprende una seconda o anche una terza lingua straniera?

I *traguardi* contenuti nelle *Indicazioni per il curriculum per il primo ciclo*, che rappresentano standard di apprendimento validi per tutto il territorio nazionale, contengono i criteri per la definizione di curricula di istituto sufficientemente flessibili da permetterne la precisazione in base alle esigenze del gruppo di apprendimento. Rappresentano, nel complesso, il livello di accettabilità di prestazioni linguistico-comunicative al termine del segmento di scuola cui si riferiscono.

Nella scuola secondaria di primo grado è previsto lo studio di due lingue straniere. Queste hanno *traguardi* in parte comuni, in parte differenziati. Sono comuni quelli relativi alla dimensione cognitiva e agli aspetti interculturali.

#### **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la prima e la seconda lingua straniera**

L’alunno organizza il proprio apprendimento; utilizza lessico, strutture e conoscenze apprese per elaborare i propri messaggi; individua analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e rappresenta linguisticamente collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi; acquisisce ed interpreta informazioni valutandone l’attendibilità e l’utilità.

Individua e spiega le differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalle lingue straniere spiegandole, senza avere atteggiamenti di rifiuto.

Per le due lingue sono invece prospettati contesti comunicativi e capacità d'uso della lingua diversi, per tenere conto che lo studio della prima lingua straniera dispone di un numero di anni maggiore di quello della seconda lingua. Al termine del primo ciclo, i *traguardi* di competenza per la prima lingua sono così formulati:

**Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la prima lingua straniera**

In contesti che gli sono familiari e su argomenti noti l'alunno discorre con uno o più interlocutori; si confronta per iscritto nel racconto di avvenimenti ed esperienze personali e familiari, espone opinioni e ne spiega le ragioni e mantenendo la coerenza del discorso.

Comprende i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero.

Descrive esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, espone brevemente ragioni e dà spiegazioni di opinioni e progetti.

Nella conversazione comprende i punti chiave del racconto ed espone le proprie idee in modo inequivocabile anche se può avere qualche difficoltà espositiva.

Riconosce i propri errori e a volta riesce a correggerli spontaneamente in base alle regole linguistiche e alle convenzioni comunicative che ha interiorizzato.

Per la seconda lingua straniera i *traguardi* contemplano un contesto più ristretto e capacità più limitate, legate al proprio quotidiano:

**Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua straniera**

L'alunno affronta situazioni familiari per soddisfare bisogni di tipo concreto e riesce a comprendere frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro).

Comunica in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.

Descrive in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Ogni attività comunicativa ha partecipanti che hanno un proprio status e sono (o non sono) in relazione reciproca, giocano un certo ruolo, hanno proprie intenzioni, atteggiamenti e stati d'animo. L'attività stessa riguarda un argomento e si svolge in un luogo e in un tempo che non possono che essere definiti. Nei *traguardi* il contesto, che è determinante perché possano darsi delle prestazioni, non è delineato. È compito dell'insegnante precisare le prestazioni e contestualizzarle. La capacità di "conversare" potrebbe, ad esempio, essere messa in luce da una prestazione di questo tipo:

L'alunno ha visto un film che non gli è piaciuto. A scuola, il giorno dopo, ne parla con un compagno che intende andare a vederlo e cerca di dissuaderlo.

Riflessioni analoghe dovrebbero potersi fare per i *risultati di apprendimento* indicati per i diversi indirizzi in cui si articola il secondo ciclo (licei, istituti tecnici e istituti professionali). Qui, invece, i *risultati di apprendimento*, così come sono formulati, hanno attenzione per la dimensione interculturale, ma non sono finalizzati alla realizzazione di attività comunicative. Si limitano a richiedere che negli apprendenti si favorisca disponibilità ad affrontare situazioni nuove, a svolgere un ruolo attivo, a esplorare il mondo e a utilizzare strategie di apprendimento e di comunicazione, a

“operare collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studi e di lavoro”<sup>5</sup>.

Questa disponibilità può essere messa in luce da compiti di stampo progettuale che, oltretutto, realizzerebbero un opportuno adeguamento degli apprendimenti linguistici agli obiettivi generali dell’indirizzo scolastico e consentirebbe inoltre di “utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro”<sup>6</sup>.

Nelle *Indicazioni* relative ai licei l'attenzione alla dimensione settoriale dell'uso linguistico viene portata a significative conseguenze con l'introduzione, in tutti gli indirizzi, di un “insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica (CLIL) compresa nell’area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell’area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato.” Per il liceo linguistico questo tipo di insegnamento viene esteso a due discipline in due lingue diverse<sup>7</sup>, mentre per gli istituti tecnici viene limitato alla sola lingua inglese.

### ***Compiti per sviluppare e valutare competenze***

Sia nel primo che nel secondo ciclo, che siano i *traguardi di sviluppo della competenza* o che siano i *risultati di apprendimento*, è previsto che gli studenti sviluppino competenze. Per accertarne la padronanza occorre procedere a una verifica attraverso prove che sollecitino prestazioni che le manifestino. Occorrono quindi compiti<sup>8</sup> che non possano essere eseguiti in modo automatico, ma richiedano soluzioni creative, che implicino “un problema da risolvere, un impegno da adempiere, un obiettivo da raggiungere” (*Quadro 2002*: 12, cap. 2.1) e replichino “i modi nei quali la conoscenza della persona e le abilità sono ‘controllate’ in situazioni di mondo reale” (Wiggins (1998: 22).

Per l’apprendimento linguistico occorre creare o simulare contesti in cui si possano proiettare le attività comunicative, vale a dire attività che si avvalgano di processi di pensiero di un certo impegno e sollecitino prestazioni basate sull’ascolto, la lettura, il parlato monologico, l’interazione o la scrittura, quali ad esempio:

- interviste orali
- racconti o resoconti di cose ascoltate o lette
- scrittura di saggi su argomenti diversi e con diversi registri
- presentazione di progetti e mostre realizzati in collaborazione con altri
- resoconti orali o scritti di esperimenti e dimostrazioni
- riposte a domande aperte<sup>9</sup>.

Proviamo a vedere con quali compiti si può verificare se i *traguardi* indicati per il primo ciclo e i *risultati di apprendimento* attesi per i diversi indirizzi del secondo ciclo sono raggiunti.

Gli esempi seguenti si riferiscono ai *traguardi* previsti per la prima lingua straniera a conclusione del primo ciclo (l’attuale terza media). Nei compiti adatti a sollecitare prestazioni

---

<sup>5</sup> *Regolamento per gli istituti tecnici*, Allegato A, comma 2.1.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti* relativi ai diversi indirizzi liceali (allegato B).

<sup>8</sup> Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* “Il compito è definito come azione finalizzata che l’individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell’ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere.”. Già nel 1989 Nunan definiva il compito “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”.

<sup>9</sup> Cfr. O’Malley J.M, Valdez Pierce L., 1996: *Authentic assessment for English Language Learners*, Addison Wesley, New York, p. 12.

riferibili a questo *traguardo* i fattori del contesto possono essere esplicitati come negli esempi seguenti:

- *per l'interazione orale*: Due alunni simulano una conversazione tra amici. Uno dei due ha partecipato a una gita con persone interessanti. L'altro avrebbe voluto esserci, ma non era stato invitato. Quando incontra l'amico vuole sapere chi c'era, che cosa si è fatto durante la giornata, di che cosa si è parlato...
- *per la produzione scritta* (sullo stesso argomento): L'alunno, dopo aver partecipato a una gita con persone interessanti, invia un messaggio a un amico per raccontargli di una persona che gli è rimasta impressa in modo particolare.

Questi compiti sollecitano prestazioni poco meno che routinarie, come sono quelle che si possono prevedere in attività comunicative relativamente semplici, proprie dei primi livelli di competenza. I contesti indicati non implicano un'interazione che possa dar prova di attenzione e rispetto delle differenze culturali.

Benché privi delle difficoltà proprie di una dimensione dialettica, compiti di questo tipo sarebbero probabilmente troppo complessi per essere affrontati nella seconda lingua straniera che è stata studiata, alla fine del primo ciclo, per un periodo più breve, e quindi per un numero di ore inferiore a quelle che ha avuto a disposizione la prima lingua. Comunque, anche per la seconda lingua è possibile prevedere l'elaborazione di messaggi coerenti. Questi possono essere stimolati da compiti che, se sviluppati sul medesimo argomento previsto per la prima lingua, potrebbero essere così formulati:

- *per l'interazione orale*: Due alunni simulano una conversazione tra amici. Uno dei due ha fatto una gita con un gruppo di coetanei. Incontra un amico che non ha partecipato alla gita, ma è curioso di sapere chi c'era, com'è andata...
- *per la produzione scritta*: L'alunno, dopo aver partecipato a una piacevole gita con coetanei, invia un messaggio a un amico per raccontargli come è stata la giornata.

Le attività comunicative previste per le due lingue straniere da un canto si pongono a diversi livelli di difficoltà di pensiero, in quanto prevedono un racconto che esprima giudizi motivati per la prima lingua e un racconto lineare per la seconda. D'altro canto condividono *traguardi* che riguardano prioritariamente il saper essere. In entrambi i casi, infatti, le prestazioni previste richiedono che i parlanti siano curiosi, abbiano interesse per le persone e siano disponibili a soddisfare la curiosità dell'interlocutore.

Nel secondo ciclo i compiti possono (e devono) essere meno routinari, perché devono poter mettere in luce capacità di pensiero critico, di risolvere problemi, di ragionare, devono poter mettere in atto comportamenti attesi nella società, capacità di lavorare in gruppo, di aiutarsi reciprocamente, di assumere responsabilità. Cose che possono essere messe in luce in attività comunicative, anche se i *risultati di apprendimento* non ne fanno cenno.

Proponiamo qui di seguito alcuni esempi di compiti che sollecitano attività integrate adatte a livelli di scolarità superiore:

- *Interazione orale, integrata da attività di lettura e da una relazione scritta*:  
Lavora in coppia con un compagno. Uno di voi immagina di essere stato vittima di un furto in casa e sporge denuncia. L'altro simula di essere il carabiniere che riceve la denuncia e chiede, prendendone nota, tutte le precisazioni che sono necessarie.  
Il carabiniere che ha raccolto la denuncia stende poi il testo che il denunciante dovrà firmare, dopo averlo letto e averne verificato la precisione. (da un'idea di Paola Burzacca e Barbara della Croce, in *Quartapelle*, in stampa).

- *Ricerca individuale finalizzata a una presentazione orale:*  
Scegli uno dei personaggi importanti nel campo della ricerca scientifica e cerca su Internet delle informazioni su questo personaggio. Impersona poi questo personaggio e racconta la storia della sua attività.
- *Ricerca a coppie finalizzata a un'interazione orale:*  
Lavorate in coppia. In Internet cercate informazioni sulla vita nei due stati tedeschi prima della caduta del muro di Berlino. Considerate le possibilità di studio, lavoro e guadagno, di acquistare beni di consumo, di viaggiare, la libertà di informazione, gli sport praticati dalla popolazione e dai grandi sportivi... Simulate poi una conversazione in cui un cittadino della vecchia Bundesrepublik e uno della ex-DDR si incontrano dopo la caduta del muro e confrontano vantaggi e svantaggi dei due sistemi politici.
- *Ricerca individuale finalizzata alla scrittura (settore economico-commerciale):*  
Guarda in Internet quali possibilità ci sono di fare un tirocinio nel settore turistico. Scrivi una e-mail per porre la tua candidatura, accompagnata dal *curriculum vitae*. Per il tuo *curriculum* puoi utilizzare il modello che l'Unione europea ha predisposto per agevolare l'inserimento di cittadini appartenenti ai diversi paesi europei in tutti i paesi dell'Unione e che puoi reperire nel sito <http://www.ilcurriculum.net/modelli-curriculum/view-category.html>. (da un'idea di Suzana Grzanic, in Quartapelle, in stampa).

È possibile prevedere anche compiti che inglobino in sé la dimensione progettuale e che sviluppino la creatività degli apprendenti chiedendo loro di realizzare un vero e proprio prodotto<sup>10</sup> che, nel caso illustrato sotto, implicherà attività comunicative di vario tipo.

- *Ricerca a coppie finalizzata alla redazione di una pubblicità e alla sua presentazione (settore grafico-pubblicitario):*  
Lavorate in coppia. Immaginate di lavorare per un'agenzia pubblicitaria. La vostra agenzia ha ricevuto l'incarico di realizzare
  - una pubblicità commerciale
  - una pubblicità progresso.
 Scegliete voi il prodotto e il problema sociale su cui volete realizzare le pubblicità e realizzate le due pubblicità.  
Dopo la fase creativa, simulerete di presentare le due pubblicità alla ditta/all'ente che vi ha dato l'incarico. Per la presentazione potete usare il supporto che preferite (*poster, power point...*) ma non potete usare appunti. (da un'idea di Chiara Nocentini, in Quartapelle, in stampa).
- *Ricerca individuale finalizzata a una relazione scritta e a una relazione orale (settore economico-commerciale)*  
Immagina di lanciare un nuovo prodotto.... Analizza il mercato di riferimento e prepara una relazione per il responsabile del marketing. (da un'idea di Cinzia Guardigli, in Quartapelle, in stampa)

Del tutto analoghi possono essere i compiti proponibili per le discipline insegnate in lingua straniera (CLIL). Ecco due esempi:

- *Ricerca di gruppo finalizzata a una relazione orale seguita da un dibattito (discipline: fisica e economia):*

---

<sup>10</sup> Si parla di "progetto" quando si elaborano concetti per elaborare un prodotto. (Vedi Quartapelle, 1999)

Lavorate in gruppo (5/6 persone). Ciascuno/a di voi ricerca in Internet informazioni su una fonte di energia. Dovrà presentare ai compagni le caratteristiche della fonte scelta, vantaggi e svantaggi per l'ambiente, costi economici e praticabilità dell'uso di quel tipo di energia. Simulate poi una seduta pubblica in cui i "sostenitori" delle singole forme di energia si fanno portavoce, presso i cittadini di una comunità, dell'opportunità di risparmiare energia e di prendere in considerazione nuove fonti energetiche rispetto a quelle attualmente in uso.

- *Ricerca di gruppo finalizzata a una relazione orale seguita da un dibattito (discipline: biologia e educazione alla cittadinanza):*

Lavorate in gruppo (5/6 persone) e fate una ricerca su come vengono smaltiti i rifiuti nel vostro territorio e su modalità di smaltimento alternative. Simulate poi una seduta pubblica in cui si deve decidere come rendere meno dannoso lo smaltimento dei rifiuti stessi e su dove collocare gli impianti destinati a ciò. Al dibattito partecipano rappresentanti dei paesi del circondario interessati a migliorare la qualità del proprio ambiente.

Per esprimersi rispetto alla capacità di un individuo di usare la lingua in situazioni reali occorrono compiti del tipo indicato, che sollecitino prestazioni da cui inferire il livello di competenza, e non solo test a risposta chiusa che richiedono risposte più o meno prevedibili, ma comunque prevedibili. Le prove a formato chiuso hanno indubbiamente maggior affidabilità delle prove a formato aperto, ma non sono valide, perché non permettono di valutare prestazioni realistiche<sup>11</sup>. Per queste occorrono compiti come quelli visti sopra, in cui la comunicazione corrisponda ad un'attività significativa.

Possiamo ora chiederci come dovrebbe essere formulata la consegna per tali compiti. Dovrà indicare solo la situazione e il ruolo che devono giocare gli interlocutori e lo scopo della comunicazione? Dovrà indicare anche quale deve essere l'esito dello scambio comunicativo ("discuti con ... e convinci gli interlocutori/lasciati convincere") oppure si deve limitare l'indicazione agli atteggiamenti di partenza ("discuti, sostieni le tue convinzioni, mostra attenzione per le considerazioni del tuo interlocutore, ...")? Ovviamente i compiti più chiusi hanno una maggiore affidabilità, ma sono meno validi, perché nella realtà non si sa a priori quale sarà l'esito di uno scambio comunicativo.

Il rapporto tra validità e affidabilità resta comunque problematico. I due principi possono porsi in contraddizione reciproca, perché l'affidabilità, che richiede misurazioni precise, ripetibili in momenti diversi, allontana la verifica dalla realtà. D'altra parte l'aderenza alla realtà, che non è definibile a priori, non favorisce certo l'affidabilità. In una didattica finalizzata all'acquisizione di competenze dovrebbe però essere chiaro quale sia il principio da privilegiare. I compiti validi sono quelli che stimolano prestazioni contestualizzate analoghe a quelle della vita reale. Di ciò bisognerà tenere conto anche nel valutare le prestazioni stesse. La gerarchia che si applica nella valutazione tradizionale risulterà capovolta, per tenere conto di tutti i fattori dell'uso linguistico e dello scopo comunicativo. Si valuteranno quindi:

- l'adeguatezza comunicativa
- l'iniziativa nell'interazione
- la comprensibilità del messaggio
- la fluenza
- l'adeguatezza al genere testuale
- il registro
- la ricchezza lessicale
- la correttezza di pronuncia, lessico e grammatica.

attribuendo il peso maggiore all'efficacia del messaggio e ridimensionando l'importanza della correttezza.

---

<sup>11</sup> Per i concetti di „validità“ e „affidabilità“ vedi Gattullo 2000.

## Conclusione

Sia i *traguardi* per il primo ciclo, sia i *risultati di apprendimento* attesi nei diversi indirizzi del secondo ciclo, pur essendo formulati con maggiore attenzione allo sviluppo di competenza i primi, in modo più generico i secondi, rispondono ai bisogni comunicativi immediati dell'alunno e, al contempo, si aprono alle prospettive dell'uso che della lingua farà in futuro in un contesto in cui sono rappresentate più culture; tengono conto dell'ampiezza del mondo con cui l'alunno entra in contatto per aprirsi progressivamente a mondi a lui sconosciuti, propongono argomenti calibrati sul suo grado di maturazione e sulla sua progressiva capacità di fare operazioni mentali di una certa astrazione e concettualizzazione. Se, per sfruttare queste potenzialità, il docente si orienta sin dall'inizio verso compiti di realtà o, quanto meno, verso simulazioni di situazioni reali, dà un contributo allo sviluppo della competenza plurilingue e interculturale, tanto necessaria al cittadino europeo. E consente al contempo di verificare la padronanza raggiunta.

## Bibliografia

- Bausch K.-R., Christ H., Königs F. G., Krumm H.-J., (a cura di) 2003: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Günter Narr Verlag, Tübingen.
- Beacco J.-C. 2007: *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Carroll J. B. 1980: *Testing Communicative Performance*, Pergamon Institut of English, Oxford.
- Comoglio M. 2002: "La valutazione autentica", in *Orientamenti Pedagogici*, n. 49/1, pp. 93-112.
- Conseil de l'Europe 1997: *Portfolio Européen des Langues*, Strasbourg.
- Consiglio d'Europa 2002: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe, Education Committee 2000: *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*, Strasbourg.
- Edelhoff Chr. (a cura di) 2001: *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*, Schroedel/Diesterweg, Braunschweig.
- Edelhoff Chr. 2007: "Bildungsstandards. Kurzlebiger Trend oder nachhaltige Veränderung des Fremdsprachenunterrichts?" in Edelhoff Chr. 2007 (a cura di): *Lernen und Leisten im Fremdsprachenunterricht*, Schroedel/Diesterweg, Braunschweig, pp. 4-10.
- Gattullo F. 2000: *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, La Nuova Italia, Firenze.
- lend, *Commento ai Programmi degli Istituti Tecnici*, in *lend* 1/2010.
- Mariani L., Tomai P. 2004: *Il Portfolio delle lingue*, Carocci, Roma.
- Minardi S. 2010: "Apprendere in più lingue. Quale formazione per quale docente?", in *lend* 4/2010.
- Nunan D. 1989: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, London.
- O'Malley J. M., Valdez Pierce L. 1996: *Authentic assessment for English Language Learners*, Addison Wesley, New York.
- Pellerey M. 2000: "Il portafoglio progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze", *ISRE*, n. 2, pp. 5-28.
- Pellerey M. 2004: *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS, Milano.
- Pozzo G. 2007: "Insegnare per compiti", in <http://puntoedu.indire.it/corsi/docenti>.
- Quartapelle F. (a cura di) 1986: *L'insegnamento delle lingue straniere agli adulti*, Franco Angeli, Milano.
- Quartapelle F. 1992: "Valutare in lingua straniera", in *RES*, II/4, p. 36 seg.
- Quartapelle F. 1992: "Verifica e valutazione: dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa", in Pozzo G., Quartapelle F. (a cura di): *Insegnare la lingua straniera. Dalla teoria alla pratica nel nuovo biennio*, La Nuova Italia, Firenze.

- Quartapelle F. 1995: "La valutazione degli alunni". in *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet - L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue*. Prov. Autonoma di Bolzano, pp. 265-278.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Didattica per progetti*, Franco Angeli, Milano.
- Quartapelle F. 2006: "Per una valutazione autentica e affidabile", in *lend* 3/2006, p. 28-37.
- Quartapelle F. 2007: "Per un'interazione interculturale", in *lend* 1/2007.
- Quartapelle F. (a cura di), (in stampa): *Comunicare e lavorare. Educazione linguistica in ambito professionale*, Istituto Pedagogico per il gruppo linguistico tedesco, Bolzano.
- Rizzardi M. C. 2000: *Programmare e insegnare le lingue straniere nella scuola di base*, UTET, Torino.
- Varisco B. M. 2004: *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- Wiggins G. P. 1993: *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).