



© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2009.

Proprietà letteraria riservata.

I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-8303-260-8

EUT - Edizioni Università di Trieste  
p.zza Europa, 1 - 34127 Trieste  
<http://eut.units.it>

# Il Portfolio Europeo delle Lingue nell'Università italiana: studenti e autonomia

Atti dell'ELP Day  
(Università di Trieste, 5 ottobre 2007)

a cura di  
Federica Gori



# Sommario

- Federica Gori*  
7 Introduzione
- Luciano Mariani*  
15 Il Portfolio delle Lingue a scuola: tra sfide e criticità
- Carmen Argondizzo*  
25 Il Portfolio Europeo delle Lingue: tra oblio e voglia di ripresa
- Lucilla Lopriore*  
39 L'uso del Portfolio: cambio di prospettive nella valutazione del docente
- Federica Gori*  
49 Autovalutazione e Portfolio nei corsi di lingue specialistiche
- Anna Csaki, Kaylynn Horn*  
59 A Proposal for a Business English Portfolio
- Iulia Daniela Negru*  
67 The Business English Portfolio. The Listening Skill
- Fiona Dalziel*  
75 The European Language Portfolio and Teacher Education
- Franca Poppi, Sara Radighieri*  
83 The Role of ELP and Self-assessment in Effective Language Learning
- Monica Randaccio*  
99 Portfolio: valutazione, autovalutazione e autonomia del discente
- Luisella Leonzini*  
109 Motivation and Self-reflection: The ELP as a Tool to Raise Learners' Awareness and to Enhance Self-assessment
- Marilena Nalesso*  
127 CROMO (CROssborder MOdule) uno strumento a sostegno del Portfolio Europeo delle Lingue



# Introduzione

FEDERICA GORI  
Università di Trieste

Con la pubblicazione degli Atti dell'*ELP Day*, Seminario patrocinato dall'AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari) ed organizzato dal CLA dell'Università di Trieste nell'ottobre 2007, si è inteso dare visibilità a quella che è stata una giornata di confronto su alcuni degli aspetti più salienti ed attuali che emergono dall'utilizzo del *Portfolio*.

Lo *European Language Portfolio* (ELP), progettato dal Consiglio d'Europa come strumento volto a favorire lo sviluppo della dimensione plurilinguistica e multiculturale di ogni cittadino europeo, ha visto la sua presentazione ufficiale nel 2001 in occasione dell'Anno Europeo delle Lingue. Esso prende a riferimento i livelli del *Quadro Comune Europeo*, che offrono una descrizione delle competenze linguistico-comunicative scomposte in descrittori di difficoltà progressiva. Fino ad oggi si è assistito allo sviluppo di circa un centinaio di modelli di *Portfolio*<sup>1</sup>, prodotti dai vari Stati e nelle varie lingue e pensati per le diverse fasce d'età e gradi di istruzione. La diffusione all'interno degli enti formativi europei è stata ampia, ma d'altra parte non priva di difficoltà e punti critici: nella sede del Seminario si è tentato di delinearli e di affrontarne alcuni. I modelli che vengono presi in considerazione nella presente pubblicazione sono principalmente quelli rivolti agli studenti universitari, e cioè l'ELP del *CercleS* (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur; n. validazione 29.2002, versione originale inglese – francese, tradotta in italiano) e quello dell'Università della Ca-

labria (n. di validazione 40.2003). Tuttavia, al fine di ampliare la discussione del Seminario al di là dell'ambito accademico, è stata proposta un'ulteriore prospettiva, cioè la ricerca tramite l'ELP di possibili punti di continuità tra Scuola Superiore ed Università, da indagare e potenziare. In quest'ambito è fondamentale il contributo del prof. **Luciano Mariani** che individua tra le sfide poste dal *Portfolio* la sua integrazione nella prassi quotidiana e nei curricula linguistici. Il *Portfolio* infatti non dovrebbe portare alla produzione di lavori extra pensati *ad hoc*, bensì fornire esso stesso gli strumenti di sostegno al normale lavoro svolto in classe. Il secondo punto critico sottolineato dall'esperto è l'introduzione di momenti di riflessione metacognitiva nel processo di apprendimento e nelle singole attività didattiche: in questo modo lo studente dovrebbe diventare più consapevole delle proprie strategie e dello stile di apprendimento, delle motivazioni che favoriscono (o eventualmente degli atteggiamenti che frenano) l'incontro con altre lingue e culture. L'ELP potrebbe quindi essere lo strumento che restituisce agli studenti unità, identità e continuità di vissuti personali al di là dell'inevitabile frammentazione dei vari cicli di studio.

Il contributo della prof.ssa **Carmen Argondizzo**, che sintetizza la sua sessione plenaria d'apertura, offre una panoramica su una delle prime esperienze di *Portfolio* in ambito universitario italiano, risalente al 1999. All'epoca si era rilevata la necessità di sviluppare griglie di autovalutazione, e quindi descrittori, più attinenti alle competenze linguistico-comunicative specifiche del contesto accademico. Da quest'esperienza è scaturita la versione dell'ELP dell'Università della Calabria (versione messa a punto dal gruppo di lavoro costituito, oltre che dalla relatrice, dalla prof. Paola Evangelisti e dai proff. Andrea F. Bilotto e Régine Laugier – n. di validazione 40.2003). In essa compaiono riferimenti a competenze quali ad esempio il saper analizzare un testo autentico, usare un dizionario monolingue, prendere appunti, fornire una presentazione orale in lingua straniera ecc. Come osserva la docente, il calo che in alcuni casi si percepisce nell'utilizzo del *Portfolio*, può essere dovuto alla brevità dei corsi organizzati in moduli, che non permettono il processo (in genere lungo) di familiarizzazione con lo strumento, ma anche all'assenza di un ampio riconoscimento dello status dell'ELP da parte del mondo del lavoro. Prendendo spunto da quest'ultima riflessione l'Università della Calabria ha promosso nell'A.A. 2004-05 una significativa indagine tra studenti ed imprese sull'impatto del *Portfolio* al di fuori del contesto formativo.

I successivi quattro *workshop* del Seminario hanno proposto temi che spaziavano dal cambio di prospettive nella valutazione del docente (coordinato dalla prof. L. Lopriore – Università di Roma 3), ai Linguaggi Specialistici (F. Gori – Università di Trieste), al *Teacher Training* (F. Dalziel – Università di Padova) e al rapporto tra valutazione ed autovalutazione nell'ambito del *Portfolio* (S. Radighieri – Università di Modena e Reggio Emilia). Ci si propone di fornire qui di seguito un breve approfondimento dei singoli punti di vista in essi trattati, rispettando l'ordine seguito nel programma della Giornata.



La prima sessione indaga sulle implicazioni del cambio di prospettive nella valutazione del docente. La prof.ssa **Lucilla Lopriore** dà voce alla necessità, impostasi negli ultimi vent'anni, di ricorrere a strumenti valutativi autentici, calati in un contesto reale e capaci di mettere in luce gli esiti dell'apprendimento linguistico senza trascurare i processi che li hanno generati. Si profila quindi l'utilità di integrare fonti informative alternative (ovvero griglie di autovalutazione, interviste, resoconti ecc.) all'interno delle forme tradizionali ed "oggettive" di valutazione. Sulla base di un'indagine svolta tra i docenti, la relatrice sottolinea l'importante funzione che il *Portfolio* può avere in questo cambiamento di prospettiva e ne ribadisce uno dei principi pedagogici fondamentali, cioè la possibilità di valorizzare i punti di forza di ciascun apprendente, che altrimenti non raggiungerebbero la visibilità che meritano.

Nella sessione successiva (*ELP e linguaggi specialistici*) la dott.ssa **Federica Gori** illustra alcune possibili applicazioni dell'ELP a contesti specialistici di apprendimento linguistico. L'esperienza maturata al CLA di Trieste negli ultimi anni ha coinvolto i corsi di lingua Inglese e Spagnola per il Turismo ed il Commercio, e di lingua Tedesca per la Diplomazia. Sono state sondate le modalità con le quali la preziosa risorsa dell'autovalutazione offerta dal *Portfolio CercleS*, possa essere estesa ad ambiti specialistici. All'ELP "generico", in quanto pensato per gli studenti di tutte le Facoltà, possono essere affiancate schede di autovalutazione specifiche che rendono più trasparenti gli obiettivi didattici del corso in questione. In questo contributo si sottolinea quanto sia fondamentale ai fini del mantenimento della motivazione l'attinenza tra gli strumenti proposti e gli interessi concreti degli studenti.

Il gruppo di lavoro sulle lingue specialistiche ha visto la partecipazione delle dott.sse **Anna Csaki** e **Daniela Negru** dell'Università di Trieste. Il contributo della prima relatrice presenta una proposta di *Portfolio* relativa all'inglese per l'Economia realizzata presso la Facoltà di Scienze Politiche. Gli obiettivi linguistico-comunicativi del corso (di livello B2-C1 e focalizzati sulla capacità di produzione scritta) sono stati trasposti nel formato tipico dei descrittori ("*can do*"): per fare ciò è stato necessario uno sforzo da parte dei docenti nel definire chiaramente i contenuti che gli studenti dovranno saper gestire nella lingua straniera. Il secondo contributo analizza la creazione di una griglia di autovalutazione rivolta anche in questo caso all'Inglese per gli Affari, ma rapportata ai corsi della Scuola per Interpreti e Traduttori, che danno la possibilità di accedere all'esame IPEC dei livelli C1 e C2. Nelle griglie create ad hoc vengono esplicitate le specifiche abilità linguistiche professionali corredate da esempi d'uso concreti.

Nella terza sessione la dott.ssa **Fiona Dalziel**, coordinatrice del *workshop* sul *Teacher Training*, sonda la necessità e le possibili modalità di una formazione specifica per gli insegnanti che decidano di adottare il *Portfolio* nei loro corsi. In armonia con uno dei principi ispiratori dell'ELP, l'approccio socio-costruttivista può essere esteso, ed è anzi risultato molto efficace, anche nell'ambito della for-

mazione dei docenti. Un corso *on-line* di questo tipo svoltosi presso l'Università di Padova nel 2007, ha offerto ai corsisti la possibilità di partecipare attivamente alla costruzione dei propri saperi sull'uso dell'ELP; a ciò si è aggiunta, come positivo effetto secondario, l'opportunità di collaborare e confrontarsi su esperienze e dubbi con gli altri colleghi, e soprattutto con i colleghi di altre lingue, grazie alla prospettiva plurilinguistica del *Portfolio*.

La quarta ed ultima sessione contiene numerosi contributi che esaminano il rapporto tra valutazione ed autovalutazione.

La prof.ssa **Franca Poppi** e la dott.ssa **Sara Radighieri** dell'Università di Modena e Reggio Emilia mettono a confronto i risultati delle autovalutazioni e di alcuni test oggettivi, quali il *Quick Placement Test* e il *DIALANG*, svolti dagli studenti del Corso di Laurea in Lingue e Culture Europee. In particolare per quanto riguarda le abilità di comprensione scritta è stata rilevata un'ampia tendenza da parte degli studenti a sopravvalutarsi: questa tendenza però si è ridotta notevolmente in seguito ad una fase di autoriflessione tramite l'uso dell'ELP, ed in seguito ad alcune attività di autoapprendimento in laboratorio affiancate da vari incontri con un *language adviser*. L'esperienza delle relatrici quindi, scegliendo come base la ricerca sulla SLA (Second Language Acquisition), ha portato allo sviluppo di un notevole progetto finalizzato alla sensibilizzazione degli studenti rispetto i loro punti di forza e le loro lacune.

Seguendo una linea complementare a quella adottata nel contributo citato sopra, la prof.ssa **Monica Randaccio** si interroga innanzitutto sull'effettiva oggettività delle prove e dei test che si definiscono tali, ribadendo la necessità di un'integrazione tra le procedure tipiche della valutazione sommativa e di quelle della valutazione formativa. In quest'ottica il *Portfolio* è visto come lo strumento che è potenzialmente in grado di conciliare i due aspetti. Tra i problemi incontrati dagli studenti (Facoltà di Lettere) in fase di autovalutazione, Randaccio riporta una diffusa mancanza di obiettività che si è concretizzata nella tendenza a sottovalutare le proprie competenze linguistico-comunicative. Passando alla questione dell'autonomia del discente, la relatrice sottolinea tuttavia come sia stato proprio l'uso del *Portfolio* a far emergere negli studenti la consapevolezza dell'importanza di assumersi progressivamente la responsabilità del proprio apprendimento linguistico.

Motivazione, autoriflessione e consapevolezza del proprio processo di apprendimento sono gli elementi centrali del contributo della prof.ssa **Luisella Leonzini**, che, a partire dall'A.A. 2004-05, ha adottato l'ELP del *CercleS* nei suoi corsi di Inglese e Francese presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo triestino. Il lavoro con l'ELP è divenuto parte integrante delle lezioni e ha dato vita ad un ambiente di apprendimento collaborativo e stimolante: gli studenti si sono impegnati in un costante scambio di *e-mail* sul loro utilizzo del *Portfolio*, in attività di valutazione tra pari e in autovalutazioni, nella compilazione di questionari sull'efficacia degli strumenti usati nella loro preparazione ecc. Dai

risultati degli esami e dal *feedback* ottenuto da parte degli studenti emergono alcuni degli effetti positivi dell'ELP, quali sicuramente il sentirsi coinvolti in prima persona nelle decisioni che riguardano il loro apprendimento e quindi necessariamente più motivati.

La prof.ssa **Marilena Nalesso** (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica – FVG) illustra lo sviluppo di un progetto a sé stante (CROMO), nato nella prospettiva di una dimensione europea dell'educazione e che si è inserito a pieno titolo nelle attività dell'Anno europeo del dialogo interculturale (2008). La cooperazione transfrontaliera tra Scuole Superiori ed Istituzioni austriache, italiane e slovene si è posta come finalità lo sviluppo negli studenti di una competenza comunicativa e pluriculturale sulla base della conoscenza delle rispettive tre lingue comunitarie. La relatrice, che ha partecipato personalmente al gruppo di lavoro di CROMO, mette in rilievo come i materiali elaborati nell'ambito del progetto possano svolgere una funzione di supporto ai *Portfoli* nazionali, arricchendoli di importanti spunti di riflessione per una maggiore consapevolezza interculturale.

Al di là della varietà dei temi affrontati è possibile rilevare alcuni tratti comuni nei contributi del presente volume, tratti che si situano a livello metacognitivo, interculturale o più strettamente linguistico, intersecandosi tra loro. Innanzitutto va messa in risalto la scelta di un approccio centrato sullo studente, principio ispiratore alla base dei vari progetti realizzati con l'ELP e qui presentati. Inoltre emerge senz'altro più volte l'importanza di guidare l'attenzione del singolo studente sul modo di procedere del suo apprendimento, opportunità capace di svelare al contempo eventuali punti deboli su cui intervenire. Oltre a ciò il fattore cruciale della motivazione risulta ricevere una spinta positiva grazie alla valorizzazione dei piccoli progressi e dell'acquisizione, anche solo parziale, di competenze linguistico-comunicative. A far da contrappeso ai vantaggi offerti dall'ELP, ci sono senza dubbio problemi molto sentiti quali la scarsità di tempo e risorse da dedicarvi, nonché talvolta l'ostacolo di un approccio di partenza ancora troppo centrato sulla figura del docente. Un altro aspetto "pratico" carente riguarda la trasferibilità del valore certificativo del *Portfolio* al mondo del lavoro, anche se a questo proposito bisogna rilevare che un progresso c'è stato grazie allo *Europass Language Passport* (approvato nel 2004 dal Consiglio d'Europa e dal Parlamento Europeo), una forma di sintesi dell'ELP che si è diffusa a fianco del *Curriculum Vitae standard europeo*.

A conclusione vorrei rilevare che, su un piano formativo, l'ELP può essere anche una sorta di antidoto alla "globalizzazione" linguistica indotta dal *Common European Framework*. Infatti il *Portfolio* valorizza anche i profili, le esperienze individuali e le conoscenze del singolo rispetto gli standard dettati dai descrittori del *Quadro* – standard sicuramente necessari, ma probabilmente non esaustivi in un'ottica di autentica centralità dello studente.

Un ringraziamento finale va al prof. Christopher Taylor (attuale Presidente dell'AICLU), al cui spirito di iniziativa si deve l'idea dell'*ELP Day* di Trieste, a tutti i relatori che hanno partecipato con entusiasmo all'evento e all'EUT che ha reso possibile la pubblicazione di questo volume.

Trieste, marzo 2009

NOTE

<sup>1</sup> Cfr. il sito ufficiale [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=EE-M=/main\\_\\_pages/portfolios.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=EE-M=/main__pages/portfolios.html)



# Il Portfolio delle Lingue a scuola: tra sfide e criticità

LUCIANO MARIANI  
Formatore, Milano

## INTRODUZIONE

Uno strano destino ha segnato lo strumento “Portfolio” in Italia. Il nostro paese è stato pioniere sia nell'utilizzo, sia nella creazione di portfoli, con ben 9 portfoli per la scuola (dalla scuola dell'infanzia alle scuole secondarie di secondo grado) validati dal Consiglio d'Europa nel periodo dal 2002 al 2005. A questo si sono accompagnati corsi di formazione dei docenti, in presenza e a distanza, convegni, pubblicazioni, e un fiorire di iniziative editoriali, che hanno prodotto anche una serie di portfoli non validati. I vari modelli di Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) hanno così avuto una diffusione notevole, anche se molto a macchia di leopardo, dando origine a molte interessanti esperienze, specialmente nelle sperimentazioni promosse in alcune regioni, accompagnate da un grande interesse di molti insegnanti.

Il tentativo di allargamento curricolare e trasversale del Portfolio, istituzionalizzato come *Portfolio delle Competenze* nella Legge 53/2003 (la c.d. Riforma Moratti) e collegato alla figura del *tutor*, il “compilatore ufficiale del Portfolio” secondo quella legge, si è ispirato a principi molto diversi da quelli del PEL, ed è stato subito oggetto non solo di critiche, ma spesso di un vero e proprio rifiuto. Oggi sia il Portfolio trasversale che il *tutor* sono stati di fatto cancellati, non essendovene più traccia nelle nuove *Indicazioni per il Curricolo per il Primo Ciclo di Istruzione* pub-

blicate nell'agosto 2007, e, anche se diverse scuole hanno sperimentato e continuano a utilizzare con impegno e creatività vari modelli di Portfolio, l'immagine del Portfolio trasversale sembra ormai irrimediabilmente compromessa.

Dal canto suo, il PEL conserva comunque un suo *status* come documento europeo, anche se l'ultimo rapporto del Consiglio d'Europa (Council of Europe 2007) evidenzia che il numero degli studenti che hanno utilizzato un Portfolio delle Lingue in Italia nel 2005-2006 è molto alto (32322), ma è sceso rispetto all'anno precedente (51238) e ancora di più rispetto all'anno ancora precedente (73667). La sensazione è che, dopo il forte impatto iniziale, l'interesse per il Portfolio si stia affievolendo. I maggiori dubbi, tuttavia, riguardano quanto l'uso di un Portfolio stia effettivamente dispiegando tutte le sue potenzialità non solo come strumento di autovalutazione, ma anche come catalizzatore di cambiamenti nei modi stessi di insegnare e di imparare.

Sembra oggi necessario rilanciare una *vision* del Portfolio e alcune idee-chiave, partendo da quelle che, alla luce delle esperienze di questi anni, si sono rivelate essere al contempo delle *sfide*, cioè delle potenzialità forti anche se ambiziose, e dei punti di *criticità*:

- la sfida dell'integrazione nel quotidiano e della continuità tra livelli di istruzione;
- la sfida della tensione tra prodotto e processo;
- la sfida dell'(auto)valutazione.

#### LA SFIDA DELL'INTEGRAZIONE E DELLA CONTINUITÀ

Possiamo partire dal commento sull'uso del *Dossier* di una bambina di 5<sup>a</sup> elementare che ha usato il Portfolio Piemonte<sup>1</sup>:

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

Questa bambina sembra aver colto in modo preciso lo spirito del Portfolio: raccogliere esperienze e dare loro significato. E in effetti il Portfolio è essenzialmente uno strumento metacognitivo, di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione – e lo è in tutte le sue parti:

- nel *Passaporto delle lingue*, lo studente costruisce non solo un curriculum di competenze ma anche un *identikit* come persona che entra in contatto con più lingue e più culture;
- nella *Biografia linguistica*, lo studente riflette sulle esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attribuisce loro un valore in termini anche di competenze, raggiunte o da raggiungere, identificate in modo più oggettivo;
- nel *Dossier*, lo studente formula giudizi, non solo sui materiali che vuole



includere, ma anche riguardo alle motivazioni che hanno portato alla selezione o meno dei materiali stessi.

Adottare un Portfolio nella pratica didattica quotidiana comporta dunque un approccio metacognitivo forte, che non può essere limitato ai momenti in cui si usa il Portfolio, non si può esaurire in alcuni episodi isolati di uso del Portfolio. È emersa dunque una forte esigenza di integrazione nella didattica quotidiana. A questa esigenza molti libri di testo sembrano aver voluto rispondere includendo esercizi e attività pensati in modo specifico per essere inclusi nel Portfolio – col gravissimo rischio che si “facciano cose” appositamente per il Portfolio, il quale può essere percepito allora come qualcosa di estraneo al normale lavoro di classe, anzi, come un’aggiunta al carico di lavoro di insegnanti e studenti. I momenti in cui si usa il Portfolio devono invece essere sostenuti da tempi, spazi, strumenti che nel quotidiano facciano da preparazione, da sostegno e da “ponteggio” al Portfolio.

A molti degli insegnanti che hanno sperimentato il Portfolio sono state subito chiare alcune implicazioni forti per la loro didattica (Mariani e Tomai 2004)<sup>2</sup>. Ad esempio, l’autovalutazione delle *competenze*, come vedremo meglio più avanti, non può farsi “a freddo”, in momenti isolati, e senza una preparazione molto graduale e ancorata alle cose che si fanno in classe, giorno dopo giorno. Non si può chiedere a un ragazzo di autovalutarsi su un descrittore anche relativamente semplice come “Quando leggo io sono in grado di ricavare da semplici testi informazioni su argomenti noti” se questo incontro con il descrittore non è stato preparato, se il ragazzo non ha avuto modo di familiarizzarsi sia con il contenuto che con la forma del descrittore. Questa familiarizzazione graduale deve partire dal quotidiano, dai singoli compiti di comprensione, dall’abituarsi, subito dopo un compito, a porsi domande come: *che cosa devo capire? L’ho effettivamente capito? Sono soddisfatto di come ho svolto il compito? Che problemi ho avuto? Come posso fare a superarli?*

D’altronde, i descrittori sono stati usati, sia pur più raramente, come punto di partenza: ad esempio, partendo da un descrittore come “Sono in grado di fare una semplice recensione di un film per il giornale della scuola”, è possibile de-costruire questa competenza con una serie di domande che mettono a fuoco le fasi del processo: per esempio, che cosa devo essere in grado di fare per eseguire con competenza questa attività? Che cosa so già fare, e quindi su che cos’altro devo concentrare i miei sforzi? Quali sono i criteri che identificano una “buona recensione”? Su quali standard potrò misurare la qualità del mio prodotto finale?

Allo stesso modo, anche la capacità di effettuare delle *scelte* (ad esempio, per i materiali da includere nel *dossier*) va sviluppata gradualmente ma sistematicamente, offrendo opportunità di scegliere, per esempio, tra più tipi e più generi di testi da ascoltare, da leggere, da scrivere, tra più supporti su cui lavorare, tra più occasioni di prestazioni.

È evidente che tutto questo comporta dei notevoli cambiamenti per la prassi didattica, per la flessibilità dell’insegnante in primo luogo. Il Portfolio ha prodotto i suoi effetti più evidenti quando è riuscito a rimettere in discussione non

solo e non tanto le attività didattiche quanto, ancora di più, le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti.

Dunque c'è questa forte esigenza di integrazione nel quotidiano, potremmo anche dire di continuità in orizzontale – che si collega strettamente alla parallela esigenza di assicurare una continuità in verticale, cioè nel passaggio da un classe a quella successiva, da un ciclo scolastico a quello successivo, e poi dalla scuola all'università o al lavoro. La struttura del PEL aiuta senz'altro a fare questo perché assicura un impianto comune, riconoscibile in tutti i portfoli validati per la scuola. Ma la posta in gioco è ben più impegnativa. Se vogliamo che il Portfolio costituisca un ponte tra i vari livelli di apprendimenti – istituzionali e non – si tratta di costruire una cultura del Portfolio nelle scuole e tra gli insegnanti, in modo che lo strumento sia conosciuto, ri-conosciuto, valorizzato e usato concretamente. Allo stato attuale delle cose, non possiamo dare per scontata questa cultura del Portfolio nelle scuole: per questo, a ogni punto di passaggio, compresa la transizione scuola-università, occorre verificare se e quanto e come gli studenti abbiano fatto esperienze con un Portfolio e solo dopo decidere quali ulteriori strategie di uso del PEL adottare.

La sfida della tensione tra prodotto e processo

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

Questo commento di un bambino sull'uso della *Biografia Linguistica* ci introduce alla seconda sfida: la tensione tra prestazione o prodotto, da una parte, e processo o percorso che si compie per arrivare a quel prodotto. Questo si collega direttamente alle funzioni che un Portfolio può svolgere:

- *valenza certificativa*, che si realizza nel documentare, cioè nel dare visibilità concreta alle competenze acquisite o in via di acquisizione – il *prodotto* del percorso formativo (*che cosa* ho imparato a fare, *che cosa* voglio ancora imparare);
- *valenza formativa*, che si realizza, non solo nell'incoraggiare e motivare lo studio delle lingue e nel sottolineare il valore del plurilinguismo e della multiculturalità, ma anche nel promuovere modalità di apprendimento e valutazione sempre più autonomi: questi sono fattori di *processo* – riguardano cioè i modi in cui si svolge il percorso formativo (*come* ho imparato, *come* sto imparando o *come* vorrò imparare in futuro).

Le due funzioni si integrano e coesistono, anche se possiamo ragionevolmente supporre che man mano che il Portfolio assume un ruolo di documentazione all'esterno della scuola, per esempio sul lavoro, la funzione certificativa possa diventare primaria agli occhi dello studente.

Ma qui emergono con forza alcuni elementi di criticità. Spesso le parti più usate di un Portfolio sono gli elenchi di descrittori, le lunghe liste di “so fare questo, “so fare quest'altro”, che, in un'epoca così orientata agli standard e alle certi-

ficazioni com'è la nostra, sembrano forse fornire agli insegnanti e agli studenti delle oasi di certezza. Inevitabilmente, se si sceglie questo approccio, il rischio è che si accentui la valenza certificativa e che ne soffrano le altre finalità chiave di un Portfolio, che, non dimentichiamolo, sono anche, ma vorremmo quasi dire prioritariamente, la promozione dell'autonomia nell'apprendimento attraverso la riflessione su cosa si impara e su come si impara.

Credo allora che sia necessario riscoprire le ragioni profonde di questa integrazione tra il *che cosa* e il *come*, tra prodotto e processo, o, in altre parole, tra le competenze e i percorsi per raggiungere quelle competenze. La chiave sta proprio nel concetto di competenza:

*saperi e abilità di una persona in una determinata situazione, inseriti in un sistema in cui assume significato anche il chi è portatore di questa conoscenza e il dove e perché questa conoscenza si esprime* (Mariani et al. 2004)

Competenza dunque come integrazione di conoscenze e abilità, ma anche di convinzioni e atteggiamenti – o, in altre parole, competenza come interfaccia di *sapere, saper fare e saper essere*.

Per illustrare l'integrazione dei diversi elementi di una competenza ricorriamo ad un esempio. Partiamo da un descrittore del tipo, "È in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argomenti familiari" (Quadro Europeo Comune di Riferimento, Leggere per informarsi e argomentare, Livello B1). Questa *competenza* di lettura si estrinseca in *prestazioni*, che ne sono la manifestazione visibile. Ma che cosa condiziona il realizzarsi di questa prestazione di lettura? Che cosa deve succedere all'interno della persona perché si produca questa prestazione?

Potremmo sinteticamente elencare i "fattori di processo" facendo riferimento a questi costrutti:

- i veri e propri *processi* di comprensione del testo, in cui vengono mobilitate le nostre risorse pregresse;
- le *strategie*, cioè i passi concreti, le operazioni, le azioni specifiche con cui si può cercare di facilitare, ottimizzare, velocizzare questi processi, specialmente in presenza di problemi: ad esempio, in questo caso,
  - porsi domande sull'argomento richiamando le proprie conoscenze;
  - richiamare alla mente la struttura peculiare al tipo di testo;
  - considerare con attenzione l'inizio di ogni paragrafo;
  - cercare parole-chiave; ecc.
- le *differenze individuali*, come gli *stili di apprendimento*, le *intelligenze*, le *attitudini*, che condizionano la scelta e l'uso delle strategie; ad esempio,
  - le persone con una preferenza "visiva-non verbale" potranno forse sfruttare meglio gli elementi grafici, non verbali del testo;
  - le persone con una spiccata tendenza "globale, casuale, intuitiva" potranno trovare questo compito di lettura, che è appunto "globale", più semplice da gestire rispetto a persone con una tendenza di tipo più "analitico, sequenziale, sistematico";

- e, infine, sempre nell'ambito delle *differenze individuali*, le *convinzioni*, gli *atteggiamenti*, le *motivazioni*. Il compito del lettore può essere facilitato se si è convinti, ad esempio
  - che esistono diversi modi per leggere un testo;
  - che per certi scopi non è necessario capire ogni singola parola;

e se ci si accosta al compito con atteggiamenti positivi, ad esempio,

- se si è disposti a tollerare l'ambiguità e l'ansietà derivanti dal non poter afferrare subito tutti i significati precisi;
- e se si è disposti a essere flessibili e a cambiare strategia se necessario.

La competenza è dunque sì il risultato di un processo, ma i fattori di processo si "incarnano" e si integrano nella realizzazione stessa della competenza - con conseguenze importanti:

- diventare più consapevoli dei propri fattori di processo non è un "lusso", qualcosa in più da fare in pochi momenti rubati a cose più importanti: è una condizione stessa per uno sviluppo ottimale ed efficiente delle competenze;
- nello stesso tempo, la consapevolezza e la padronanza dei processi viene sempre più considerata essa stessa una competenza - si parla di *metacompetenza* - il *saper apprendere*.

In molti portfoli italiani e nelle relative guide per gli insegnanti compaiono strumenti per facilitare il lavoro sui processi: schede di scoperta dei propri stili di apprendimento, griglie di analisi delle strategie adottate, questionari per sondare le proprie convinzioni e atteggiamenti. Ma vengono utilizzati questi strumenti? E come? Che uso se ne fa? Soprattutto, si integrano nel lavoro quotidiano sui compiti o rimangono esperienze isolate? Sappiamo per certo che non è prassi comune integrare momenti metacognitivi, cioè di riflessione, verbalizzazione, socializzazione dei fattori di processo nelle normali attività didattiche.

È un po' un paradosso, perché il valore aggiunto dell'approccio metacognitivo su cui poggia il Portfolio è proprio questo: il partire dall'esperienza per arrivare, attraverso la riflessione, a una maggiore consapevolezza delle condizioni individuali di sviluppo della propria competenza.

#### LA SFIDA DELL'(AUTO)VALUTAZIONE

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

Il commento di questa bambina sull'uso dei descrittori di competenza nella *Biografia Linguistica* sembra cogliere in modo chiarissimo le sfide e le criticità

dell'(auto)valutazione, in quanto processo guidato, sempre in bilico tra promozione dell'autonomia e offerta di supporti, e in quanto integrazione di auto-, etero- e co-valutazione.

Cosa comporta, in concreto, sapersi autovalutare? Intanto, diciamo subito che autovalutarsi significa compiere un'operazione squisitamente metacognitiva: significa andare al di là, oltre (*meta-*), prendere le distanze, oggettivare la propria esperienza, il proprio vissuto, e guardarlo come altro da sé. Questa operazione è nel contempo cognitiva e affettiva, perché vedersi dall'esterno implica mettere in discussione la percezione soggettiva, auto-centrata, che di solito si ha di se stessi.

Per capire quale sfida rappresenti questo tipo di operazione, proviamo a porci per un momento nei panni di uno studente, e non necessariamente di un bambino o di un ragazzo, ma anche di un adulto, che sia messo di fronte ad un descrittore come "Quando scrivo, io sono in grado di esprimere la mia opinione riguardo a un tema su cui si è già discusso in classe". Se mi si chiede di scegliere tra: "Lo so / lo so fare con facilità", piuttosto che "Lo so/lo so fare anche se con qualche piccola difficoltà" o ancora "Non lo so/non lo so fare ancora in modo soddisfacente", se mi si chiede di mettere una crocetta accanto ad una di queste alternative, su che base decido?

Probabilmente ritorno con la mente alle esperienze che ho fatto di questo tipo – se ho fatto sufficienti esperienze concrete, se me le ricordo, se ricordo i risultati che ho avuto e le soddisfazioni o insoddisfazioni che ho provato, allora posso arrischiarmi a dare una risposta. Questo significa che in realtà quello su cui mi baso per autovalutarmi è una serie di concrete *prestazioni* passate e da queste *deduco*, cioè decido per inferenza, che possiedo o non possiedo quella competenza, che di per sé è invisibile. Ne discendono due importanti conseguenze:

- in primo luogo, se abbiamo a che fare con competenze complesse, come sono quelle linguistico-comunicative, è ovvio che quante più saranno le prestazioni, tanto più sarà valida ed attendibile l'operazione di deduzione con cui decido che esiste la competenza. Dunque, come abbiamo già detto, l'autovalutazione non può farsi senza una preparazione molto graduale e ancorata al quotidiano. In altre parole, il momento della valutazione tende a spostarsi all'indietro, a diventare parte integrante dell'apprendimento, a qualificarsi come *feedback* di valutazione formativa e non solo sommativa;
- in secondo luogo, per valutare o autovalutare competenze complesse in modo valido e attendibile non basta una prestazione unica, ma occorrono tanti momenti, tanti strumenti, tante modalità, tante testimonianze di prestazioni concrete e contestualizzate. In questo senso il Portfolio può esprimere una delle sue potenzialità più importanti, e cioè il fatto di essere innanzitutto uno strumento di valutazione formativa *autentica e continua*.

Vediamo allora, per concludere, che cosa comporta, dal punto di vista didattico, graduare un percorso di sviluppo delle competenze di autovalutazione (Mariani et al. 2004):

- *saper riconoscere le singole esperienze* fatte nel corso di un segmento di apprendimento logico o temporale (ad esempio, un'unità di lavoro o un modulo, ma anche una mattina o una settimana) e *ricordarne la sequenza*. Ciò significa rendersi conto di aver fatto qualcosa, e isolare questo qualcosa dal flusso continuo dell'esperienza;
- *saper apprezzare in questo ricordo la propria reazione globale*, cognitiva e affettiva (ad esempio, mi è piaciuto/non mi è piaciuto/mi ha lasciato indifferente);
- *saper gradualmente estrarre un significato dall'esperienza* (che cosa vuol dire per me? Mi ha dato qualcosa? Mi ha cambiato?). Ricordiamo che l'apprendimento è di fatto un cambiamento rispetto a una condizione precedente, dunque chiedersi se l'esperienza mi ha cambiato è equivalente a chiedersi se, che cosa e quanto ho imparato – cioè saper distinguere il nuovo dal vecchio;
- *saper articolare questo “nuovo” in termini di*
  - *quello che so di più o di diverso* rispetto a prima: le nuove conoscenze (ad esempio, nuovi vocaboli);
  - *quello che so fare o so fare meglio* rispetto a prima (ad esempio, nuove abilità);
- *saper ripetere e collegare queste prestazioni in modo da confrontarle tra loro nel tempo* e poterne quindi *misurare il progresso*. In molte griglie di autovalutazione, ad esempio, lo studente annerisce un cerchietto ogni volta che vuole esprimere un miglioramento rispetto al compito precedente, fino ad arrivare a cerchiare l'ultimo cerchietto quando riconosce la padronanza;
- *sapersi rapportare all'esterno*, il che implica in primo luogo *sapersi rapportare ad una serie di obiettivi da perseguire e standard di competenza*, che vengono dichiarati esplicitamente. È il caso del confronto con le griglie di autovalutazione del passaporto delle lingue;
- *sapersi rapportare all'esterno* implica anche *saper confrontare il proprio giudizio con giudizi altrui* (ad esempio, di compagni e insegnanti), apprezzandone l'eventuale scarto; e *saper negoziare (con se stessi e con l'esterno) un eventuale nuovo giudizio*.

L'autovalutazione deve però costituire un'esperienza “ecologica” per lo studente, cioè un momento formativo vissuto con positività in relazione a tutto il proprio “ambiente” personale, di vita e di apprendimento. Proviamo dunque a scandire come occorre *porsi come persona globale* per potersi autovalutare in modo “ecologico”. Occorre a mio avviso:

- *saper accettare il giudizio sulla propria prestazione* e il suo significato (non necessariamente positivo);
- *saper tollerare la valenza giudicante di questa operazione* senza mettere in crisi la propria identità, il proprio concetto di sé, la propria autostima, il proprio senso di auto-efficacia – il che a sua volta implica
- *saper accettare il giudizio sulla propria competenza*, adottandone una concezione dinamica, cioè relativizzandola

- nel tempo (“non sono ancora competente, ma posso esserlo o esserlo meglio in futuro”)
- nello spazio (“non sono stato competente in questa prova, ma lo sono (meglio) in altri contesti”);
- rispetto a diversi ambiti di competenza (“non sono tanto bravo nell’interagire oralmente ma lo sono di più nello scrivere”).

In sintesi ciò equivale a *saper gestire la propria* percezione di competenza *in modo positivo e realistico al contempo*.

## CONCLUSIONE

Per rilanciare le potenzialità del Portfolio vorrei terminare con un forte richiamo ai valori-base di questo strumento. Vorrei farlo a tre diversi livelli di esplicitazione:

- il Consiglio d’Europa ha riassunto questi valori in 5 principi: il Portfolio come proprietà del discente, come messa a fuoco delle positività, come riconoscimento di tutti gli apprendimenti, come prospettiva per tutto il corso della vita, e come quadro condiviso di trasparenza e coerenza;
- una scuola secondaria di primo grado con cui ho lavorato ha sintetizzato così questi principi: “uno strumento che restituisce agli studenti unità, identità, orientamento e continuità di significati e di vissuti personali, recuperando questi valori rispetto all’inevitabile frammentazione delle esperienze a scuola e fuori dalla scuola” (Mariani et al. 2004);
- e infine, *last but not least*, forse le parole più illuminanti sono ancora una volta quelle di un bambino: “*Secondo me questa pagina serve molto e magari ci aiuta a valutarci in tutte le cose della nostra vita*”.

## NOTE

1 I commenti degli alunni riportati in questo contributo sono tratti da Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte (a cura di) (2003).

2 Si veda anche il sito dell'Autore di questo contributo [www.learnin-gpaths.org/portfolio/introduzione.htm](http://www.learnin-gpaths.org/portfolio/introduzione.htm)

## BIBLIOGRAFIA

Council of Europe (2007). *European Language Portfolio: Executive Summary*. Strasbourg, Language Policy Division.

Mariani, L., Madella, S., D'Emidio Bianchi, R. e Istituto Comprensivo "Borsi" di Milano (2004). *Il Portfolio a Scuola*. Bologna, Zanichelli.

Mariani, L. e Tomai, P. (2004). *Il Portfolio delle Lingue. Metodologie, proposte, esperienze*. Roma, Carocci.

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte (a cura di) (2003). *Portfolio Europeo delle Lingue. Un'esperienza piemontese*. Torino, Centro Diffusione Lingue Comunitarie.



# Il Portfolio Europeo delle Lingue: tra oblio e voglia di ripresa

CARMEN ARGONDI  
Università della Calabria

## INTRODUZIONE

Portfolio Europeo delle Lingue o European Language Portfolio, strumento didattico utile o documento da lasciare nel cassetto? Torniamo a rifletterci spesso con la promessa, spesso non mantenuta, di riprenderlo dallo scaffale della libreria, rivisitarlo in alcune delle sue parti e ricominciare ad utilizzarlo nelle aule universitarie. Ci si chiede, quindi, se ci aiuta a focalizzare l'attenzione di studenti e studentesse sull'importanza di acquisire competenze linguistiche accurate, attraverso la guida che tale strumento può offrire durante il processo di acquisizione, magari sensibilizzandoli sull'uso accurato di *linguaggi specialistici*. Ci si chiede, inoltre, se si utilizza appropriatamente durante sessioni di dedicate alle nuove generazioni di insegnanti, affinché esse possano riflettere su strategie di apprendimento e tecniche di studio. Ci si domanda, infine, se ci guida a superare il dualismo e imparando, nel secondo caso, ad interiorizzare e apprezzare la sua validità didattica.

Questo contributo cercherà di dare alcune risposte a queste domande proprio attraverso una riflessione su come il *Portfolio Europeo delle Lingue* si è sviluppato attraverso il tempo e sull'uso che ne è stato fatto. In realtà, verrà rivisto attraverso un percorso emotivo che visualizzerà gli entusiasmi iniziali, il lavoro costante, i risultati di un gruppo di lavoro. Tutto questo con l'obiettivo di

stimolare nuove proposte di studio e di ricerca su uno e che, a mio parere, può ancora aiutarci ad esulare dalla routine di esami tradizionali e di certificazioni.

## I PRIMI PASSI VERSO IL CONCETTO DI PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE

Verso la fine degli anni '90 termini come “descriptors, self-evaluation, grid, biography, passport, dossier, I can/I can't, Common European framework” risultavano spesso difficili da interpretare, se rapportati ad uno strumento che in quegli anni cominciava ad essere creato da una apposita commissione del Consiglio d'Europa – il Portfolio Europeo delle Lingue appunto. Pur avendo bene interiorizzato il concetto di apprendimento della lingua inteso come l'apprendimento di funzioni comunicative che fossero operative e rapportabili agli interessi reali degli studenti, i *descrittori di competenze*, infatti, risultavano per molti di difficile interpretazione e forse troppo limitati all'interno delle loro stesse descrizioni.

La *griglia*, inoltre, esternatrice dei vari livelli di competenza che venivano espressi in lettere (A1, A2, B1, B2, C1, C2), differentemente dalla valutazione numerica usata nel sistema di valutazione nazionale italiano, risultava al principio, ma per molti anche oggi, di difficile interpretazione. Ci si chiedeva come fosse possibile 'ingabbiare' le competenze raggiunte dagli studenti all'interno di un unico livello e se fosse possibile, invece, valutare gli studenti attraverso più livelli rapportabili alle competenze dimostrate nelle diverse abilità linguistiche. Ci si chiedeva cosa fosse il *passaporto* e se realmente sarebbe stato giudicato valido, nella valutazione di competenze linguistiche, da contesti accademici (es.: altre università europee o internazionali) o di lavoro (es.: aziende, enti pubblici) se presentati autonomamente dal singolo studente durante una esperienza di mobilità o da un giovane laureato in cerca di lavoro. Ma, in modo particolare, il concetto più difficile da interiorizzare era quello di *autovalutazione*. Risultava difficile accettare che una azione così rilevante come la valutazione potesse essere trasferita o richiesta direttamente allo studente. In realtà, si temeva che questa strategia, che in fondo può essere una valida strategia di apprendimento, poteva in qualche modo limitare il valore del ruolo del docente che svolge, da sempre, il compito di valutatore al termine di un corso di lingua. Ed in più, non era facile capire fino a che punto uno studente fosse capace di esprimere autovalutazione in un campo così peculiare come le competenze linguistiche.

Eppure, incredulità tali non limitarono la curiosità di molti esperti europei, nel campo dell'acquisizione delle lingue moderne, di capire quali nuovi strumenti di lavoro si andavano man mano delineando. Cercheremo di focalizzare l'attenzione sugli aspetti principali rapportabili a questi nuovi strumenti di lavoro nella sezione che segue.

In realtà, ben presto si capì che il Portfolio aveva enormi potenzialità didattiche. Infatti, attraverso le sue pagine che richiedevano informazioni relative alle esperienze linguistiche vissute, automaticamente svolgeva il ruolo di guida alla riflessione sulle eventuali fasi di apprendimento realizzate da parte dello studente. Si trattava, in effetti, di momenti di riflessione importanti che avrebbero creato basi significative per una possibile ‘educazione all’autonomia’ nel campo dell’apprendimento spesso difficile da raggiungere sia nel contesto scolastico che in contesto accademico.

In particolare, gli studenti universitari raggiungevano una soglia di consapevolezza che li spingeva a considerare l’apprendimento di una seconda lingua quasi esclusivamente come apprendimento basato sulla conoscenza della “grammatica di una lingua”. I descrittori della griglia di autoapprendimento giocarono, di conseguenza, un ruolo importante nel fare sviluppare nei giovani universitari la consapevolezza che conoscere e sapere utilizzare una lingua va ben oltre la conoscenza teorica di regole grammaticali facili forse da ricordare poiché visualizzabili sui libri di testo, ma che rappresentano una conoscenza solo parziale di una lingua. Gradatamente cresceva in loro una “educazione allo studio delle lingue” che li rendeva consapevoli del fatto che vi sono competenze operative che si sviluppano attraverso strategie di studio orientate verso quei compiti e quelle esigenze necessarie al contesto reale di studio o di lavoro.

Eppure, non era sempre facile riconoscere nei descrittori elaborati dalla Commissione Europea competenze strettamente rapportabili ai singoli contesti di studio ed in particolare allo studio dei linguaggi specialistici. Questo importante aspetto incoraggiò la formazione di gruppi di studio che si proposero di elaborare griglie di autovalutazione composte da descrittori basati su competenze di tipo maggiormente specialistico e, nel contesto universitario, di carattere accademico. La necessità più immediata, in taluni contesti, risultava nel creare consapevolezza maggiore negli studenti dell’importanza di sviluppare, nella lingua inglese per esempio, strategie di studio quali:

- Developing reading comprehension skills
- Analyzing an authentic text
- Using a monolingual dictionary
- Developing listening skills while attending a lecture
- Taking notes while listening and while reading
- Delivering an oral presentation
- Using discourse markers
- Organising a written text
- Summarising
- Analysing graphs and statistical data

In alcuni contesti si delineò la creazione di un documento specifico, ovviamente validato dalla Commissione Europea, che potesse essere utilizzato in modo significativo nei diversi corsi di laurea dove l'apprendimento dei linguaggi specialistici sono il principale obiettivo da raggiungere.



Figura 1. Lo European Language Portfolio elaborato dal team di ricerca dell'Università della Calabria, validato nel 2003<sup>1</sup>.

In particolare, la griglia si trasformava per dare spazio a competenze accademiche che erano di base nelle attività di aula frequentemente svolte.

Self-assessment grid of the language competences in academic skills							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
COMPETENSIONI	<b>Listening</b>	I can understand familiar words related to a specific academic context when people speak slowly and clearly. I can understand clear and short instructions during the lesson.	I can understand the global content of a speech taking place in the classroom or during a group work. I can understand the main points of short and simple messages concerning my field of study.	I can understand the main points and identify detailed information in a speech related to a specific context. I can understand short stories and dialogues if the speaker talks clearly.	I can understand detailed information in specific contexts such as classes, seminars and presentations on familiar topics. I can follow a simple and clear lecture on a familiar topic.	I can easily understand both global and detailed information in long speeches in formal specific contexts such as seminars or courses in universities abroad.	I have no difficulties in understanding detailed information and not clearly stated opinions in authentic specific contexts such as conventions and courses abroad.
	<b>Reading</b>	I can understand familiar words and expressions in simple specific texts. I can recognise the instructions of exercises and classroom tasks. I can understand the content of a book looking at its table of content.	I can predict the global content of a specialised text from the title and the headings and I can check my prediction through reading. I can understand the content of a short and simple narrative text.	I can understand the global message of a specific text and identify the typical textual structure. I can understand the meaning of unknown words using a monolingual dictionary.	I can infer from the context the meaning of new words and I can identify detailed information in a specific context. I can identify the author's purpose in a text.	I can understand specific articles even if they are not related to my field of study. I can identify the opinions expressed by the author. I can easily understand the content of an abstract.	I can easily understand various kinds of academic texts such as dissertations, research articles and essays. I can understand opinions not clearly stated by the author and identify not overtly stated meanings.
	<b>Oral production</b>	I can interact in a simple way on the topic of the lesson if the questions are asked clearly and slowly. I can tell my interlocutor that I have not understood and I can ask to repeat or talk more slowly.	I can answer questions related to specialised texts by using simple expressions. I can interact on simple topics during the lesson or group work. I can describe my academic or working experience although using simple expressions.	I can formulate appropriate questions and answers on topics related to the lessons. While travelling abroad for my studies I can communicate using simple and correct language.	I can summarise oral or written texts and I can express my opinions on the topic appropriately. I can explain opinions on the topic I studied, stating the advantages or disadvantages and identify different points of view. I can give simple but accurate presentations on a familiar topic.	I can give clear and detailed presentations on complex subjects and in appropriate style and in complex topics, integrate sub-themes, develop particular points and conclude in an appropriate way (i.e. group-work or seminars). I can use the language for professional purposes.	I can take part in conversations on any academic subjects with appropriate style and in unpredictable contexts (i.e. round tables, debates, etc.). I can communicate my thoughts and my opinions so accurately to allow the audience to take notes and to recall the most relevant points (i.e. presenting papers in conventions).
<b>Written production</b>	I can write familiar words related to a specific field of study. I can fill in simple forms. I can write simple sentences.	I can take short notes from an oral specific context and I can expand the notes using simple sentences. I can take simple notes during the lesson. I can write a short and simple message (i.e. memo, fax, e-mail).	I can take notes of the most relevant information of an oral or written communication and I can write a simple text according to a given model. I can write a simple letter to introduce myself. I can write simple requests of information.	I can write paragraphs using given models and adding personal information (i.e. CV). I can expand information in forms of graphs and mind maps for oral presentations. I can write a short text in which I can express my opinions.	I can write texts classifying and systematising information and opinions in order to underline the most relevant points (i.e. short reports on course subjects, cover letters, abstracts, etc.).	I can write texts using appropriate styles (i.e. articles, papers, essays, reviews, etc.). I can use clear logical structures in order to allow the reader to take notes and recall the most relevant points.	

Questa azione rendeva più facile agli studenti riconoscere nei descrittori le tipologie di attività in cui venivano coinvolti in aula e, di conseguenza, rendeva maggiormente realizzabile la già difficile autovalutazione degli obiettivi raggiunti (cfr. Argondizzo et al. 2002) che il documento Portfolio richiedeva.

#### EVOLVERSI ATTRAVERSO L'ESPERIENZA PORTFOLIO

Ma questa evoluzione verso consapevolezza di apprendimento linguistico non era solo vantaggiosa per gli studenti. In molti casi, la formulazione e il continuo riferimento ai descrittori, da parte dello staff didattico, invitava a porre l'attenzione sugli obiettivi di apprendimento che si volevano raggiungere. Ciò incoraggiava, di conseguenza, una maggiore attenzione verso la selezione del materiale da utilizzare in aula e per la formulazione di 'tasks' operativi da richiedere durante il corso di lingua. In più, il riflettere sulle annotazioni che gli studenti riportavano nella sezione "Biografia" del Portfolio e sui report di autovalutazione da loro proposti, invitava a ripensare in modo significativo ad eventuali processi di acquisizione di cui loro facevano esperienza. Per questo secondo aspetto, esperimenti sul campo sulla capacità di autovalutazione da parte degli studenti mostrarono che, se ben sensibilizzati verso gli obiettivi di formazione e bene informati sulle tecniche di interpretazione del Common European Framework, gli studenti riuscivano a migliorare la loro capacità di valutazione delle competenze linguistiche e di conseguenza a prestare maggiore attenzione ai reali e necessari obiettivi da raggiungere (Argondizzo et al. 2004).

L'evoluzione aveva quindi un duplice aspetto. Da un lato, gli studenti maturavano metodologicamente verso aspetti già da tempo definiti importanti presupposti di autonomia nello studio (Holec 1979, 1987; Little 1999; Benson 2001; Evangelisti et al 2002), rendendo possibile uno sviluppo significativo di strategie di apprendimento e della capacità di intuire i progressi linguistici che gradatamente riuscivano a realizzare. Dall'altro, gli insegnanti si evolvevano didatticamente verso strategie di insegnamento più incisive e vicine agli interessi disciplinari di studio delle diverse tipologie di studenti (es.: corso di studio in Economia, in Scienze Politiche, in Giurisprudenza, ecc.), diventando loro stessi consapevoli sui contenuti appropriati da presentare in aula.

Eppure, in alcuni contesti accademici, si cominciavano a delineare varie motivazioni che avrebbero in parte spento il grande interesse verso questo importante strumento didattico. Considereremo alcune di queste motivazioni nella prossima sezione.

#### LE RAGIONI DELL'OBLIO

Tre sono in realtà le motivazioni che hanno spinto alcuni gruppi di lavoro ad accantonare, in parte, l'utilizzo del Portfolio Europeo delle Lingue nei corsi universitari. In particolare, la brevità dei corsi formulati attraverso moduli di 30

ore (come una nuova riforma universitaria ci chiedeva) da realizzare fuggacemente in 6 settimane non ha avvantaggiato l'uso di tale strumento. Il Portfolio, in effetti, richiede un periodo di familiarizzazione piuttosto lungo, ad esempio un corso semestrale o annuale, affinché si possa ben realizzare il necessario "stream of consciousness" sui vari aspetti del documento.

Inoltre, vi è lo svantaggio che inevitabilmente si crea per un Portfolio realizzato da un gruppo di lavoro legato ad un unico contesto universitario<sup>2</sup> rispetto a un Portfolio che, attraverso una istituzione accademica<sup>3</sup>, coinvolge una molteplicità di contesti universitari. Nel primo caso, infatti, diventa difficile una diffusione a largo raggio, come è di consueto nella tipica dicotomia tra un prodotto che riesce, in questo caso giustificatamente, a globalizzare la sua disseminazione ed un prodotto che localizza l'implementazione dei suoi strumenti.

Inoltre, l'incertezza che tale strumento potesse essere preso seriamente in considerazione da una università straniera o da una azienda nella selezione del proprio personale ha, nel tempo, reso poco incisivo il suo utilizzo nelle aule universitarie. A tal proposito, risultati di ricerca condotta per verificare la rilevanza e il riconoscimento le aziende italiane possano dare al Portfolio Linguistico, ha fornito interessanti input su cui rifletteremo nella prossima sezione.

#### SPUNTI DI RICERCA

Un questionario, sviluppato presso l'Università della Calabria<sup>4</sup> come strumento di indagine sul livello di conoscenza delle lingue straniere richiesto dalle imprese nella selezione del personale, ha evidenziato interessanti spunti rapportabili alla rilevanza data alle azioni di valutazione ed autovalutazione che vengono svolte nei contesti universitari. Il questionario è stato sottoposto a due tipologie di eventuali utenti, studenti e imprese, con l'obiettivo di raccogliere opinioni da due diverse prospettive.

In particolare, per quanto riguarda la tipologia studenti l'indagine ha evidenziato che il 25% degli intervistati conosceva il Portfolio Linguistico Europeo e ne era venuto a conoscenza attraverso l'Università (61%) o gli amici (32%)<sup>5</sup>. Tuttavia, solo il 6% possedeva il Portfolio. Del rimanente 94% che non lo possedeva, il 62% dichiarava di avere intenzione di ottenerlo e il 93% affermava che, dalla descrizione che ne veniva fatta, lo riteneva uno strumento utile e lo avrebbe, di conseguenza, utilizzato in un eventuale colloquio di lavoro (91%). Infine il 59% pensava che il Portfolio poteva essere preferito ad altri certificati che attestano il livello di competenze linguistiche, anche se il restante 41% dimostrava incertezza in merito, principalmente poiché il Portfolio è poco noto (22%) e poiché si tratta di una autovalutazione (16%) che da poche garanzie (8%).

Nel caso delle aziende, per gli aspetti relativi alla consapevolezza dell'esistenza del Portfolio Linguistico Europeo, alla domanda

1. Era a conoscenza del Portfolio Linguistico Europeo (European Language Portfolio - ELP) e, nello specifico, del Portfolio Linguistico Europeo pro-

dotto dal gruppo di ricerca dell'Università della Calabria e validato con numero 40.2003 dal Consiglio d'Europa, o del CERCLES European Language Portfolio?

Il 37% delle aziende ha risposto di esserne a conoscenza mentre il 63% ignorava l'esistenza di tale strumento. È interessante far notare che di questo 37%, il 60% ne era venuto a conoscenza attraverso l'istituzione universitaria, evidenziando che azioni di disseminazione avevano in qualche modo raggiunto risultati significativi, come si nota dalla domanda 2 del questionario, di seguito riportata:

2. Se sì, da chi ne è venuto a conoscenza?

Università	60%	Amici	13%
Ufficio del lavoro	10%	Stampa/TV	0%
Internet	13%	Altro (specificare)	3%

Una domanda dettagliata sui candidati che avevano partecipato a selezioni svolte dall'azienda evidenziava anche che il 10% di essi si erano presentati al colloquio portando con sé il Portfolio come una attestazione delle loro competenze linguistiche. In questo caso, anche se il dato è limitato è da apprezzare la positività intraprendente di questi neolaureati, alla ricerca di lavoro, che davano prova di avere interiorizzato l'importanza del Portfolio come strumento informativo per i loro eventuali futuri datori di lavoro.

Eppure, i dati dell'indagine dimostravano che i datori di lavoro lamentavano che la diffusione del Portfolio tra i giovani laureati era in realtà bassa:

3. Come pensa sia diffuso tra coloro che sono in cerca di occupazione ?

Per niente

Molto

1	2	3	4	5
0%	63%	38%	0%	0%

Dato estremamente importante è stato rilevare che l'85% dei datori di lavoro intervistati considererebbe il Portfolio significativo nella valutazione delle competenze linguistiche dei candidati alla selezione, come si evince dalla domanda numero 5:

4. Lo considererebbe significativo nella valutazione delle competenze linguistiche dei candidati alla selezione?

Sì	81%	No	19%
----	-----	----	-----

In effetti, alla domanda "Se lo considera significativo, in che intensità?", la loro risposta ha dato il seguente risultato.

Per niente			Molto	
1	2	3	4	5
2%	3%	57%	28%	11%

Inoltre, alla domanda “Lo considererebbe significativo ed integrabile ad altre forme di valutazione adottate dall’azienda, oltre al test ed al colloquio?”, un rilevante 85% rispondeva affermativamente. Tuttavia, nel concentrarsi in modo più dettagliato sui criteri di selezione da parte dell’azienda, si notava maggiore cautela da parte degli aziendalisti come dimostrano le domande che seguono:

5. Lo adotterebbe come criterio di selezione?

Sì	54%	No	46%
----	-----	----	-----

6. Pensa che l’ELP possa essere preferito agli altri certificati che attestano un determinato livello delle conoscenze linguistiche?

Sì	30%	No	70%
----	-----	----	-----

7. Se no, per quale motivo?

AUTOCERTIFICAZIONE	14	25%
POCO NOTO	8	14%
NON SO VALUTARE	17	30%
POCHE GARANZIE	14	25%
DI BASSO LIVELLO	3	5%

In realtà, un significativo 46% (domanda 8) evidenzia che vi è ancora molta incertezza nella conoscenza delle possibili potenzialità del Portfolio nel ruolo di strumento informativo, principalmente se paragonato ad altre certificazioni (70%) e poiché considerato poco attendibile perché, *in fondo*, si tratta di autocertificazione (25%) che può dare solo poche garanzie (25%). Eppure, è da sottolineare la presenza di un 54%, di cui è difficile però valutare l’effettiva consistenza (es.: hanno risposto favorevolmente solo per una forma di cortesia nei confronti dell’istituzione universitaria, cambierebbero parere nell’effettivo contesto di selezione, ecc.), che dimostra di essere favorevole all’uso del Portfolio come eventuale criterio di selezione. Questa percentuale proietta un dato incoraggiante che dovrebbe motivare maggiormente gli specialisti di questo settore a potenziare la diffusione ed il buon uso didattico del Portfolio. Ma come? Ci rifletteremo nella prossima sezione.



Le strategie didattiche che ci conducono ad un uso significativo del Portfolio possono essere tante. Variano da un utilizzo del documento ad inizio di corso con l'obiettivo di orientare gli studenti che lo avranno adottato alla interiorizzazione effettiva delle competenze che dovranno raggiungere, ad un uso costante durante il corso che possa servire da 'diario personale' per lo studente da condividere al momento opportuno con altri (es.: studenti, docenti, contesto di studio esterno, contesto di lavoro), per riflettere sulle esperienze linguistiche e interculturali maturate. Potrebbe, inoltre, coinvolgerli significativamente a termine corso per puntualizzare sui livelli di competenze raggiunte nelle varie abilità linguistiche e per poterne poi discutere insieme al docente durante l'esame (Argondizzo et al., 2004).

Questi esempi pratici ci riconducono a più grandi motivazioni che stanno alla base del Portfolio e che sono stati oggetto di riflessione in un rilevante convegno totalmente dedicato al Portfolio Europeo delle Lingue<sup>6</sup>. In particolare, come sottolinea Schärer<sup>7</sup>:

The European Language Portfolio is a tool for learners and is based on common principles which affect educational practice and educational systems. [In particular] is one of a series of tools promoted by the Language Policy Division of the Council of Europe and has a political and a pedagogic agenda. [Indeed], the Council of Europe (CoE) is an intergovernmental organisation of 46 member states with a wide political agenda including human rights, democracy, the rule of law, social cohesion, dialogue beyond national and social boundaries, etc. The ELP and the recommendation to introduce it, in harmony with the educational policies in the member states, have to be seen in this broad political context. The ELP is, however, above all a pedagogic and a reporting tool designed to help learners to develop into competent self-confident language learners, motivated to reflect and build on their language and intercultural competence during their formal education and beyond. Over the last years the pedagogic value of the ELP has been established.

Rolf Schärer ci ricorda che

ELP fosters plurilingualism, mutual understanding and that it has predominantly positive effects on learning processes and learning outcomes. Introducing the ELP into the daily learning and teaching routine of an educational institution is, however, a complex undertaking involving a whole range of groups of stakeholders [but] there is to be gained [and we] should try<sup>8</sup>.

Eppure, David Little sottolinea che

no one could claim that the CercleS ELP has revolutionised university foreign language learning and teaching across Europe. Starting from the fact that CercleS is a European organization, [we should] consider what can be done to increase the impact of the CercleS ELP. It will be [necessary to find]:

- ways in which the CercleS ELP itself might be revised and updated;
- ways in which it might be supplemented to make it a more effective pedagogical tool;
- ways in which the university language teaching environment might be made more receptive to it<sup>9</sup>.

Questa ricerca di strategie da parte di Little ci richiama, di conseguenza, al grande rilievo che studiosi del settore continuano a dare a questo importante strumento pedagogico. Principalmente perché

learners do not perceive the usefulness of the ELP immediately and automatically. [So] the role of self-assessment [becomes] fundamental. Dalziel<sup>10</sup>

e se gli studenti sviluppano

concrete opportunity to exercise self-direction, [they] will proceed autonomously; aware of the Biography's learning-tool [and] didactic tool. Leonzini<sup>11</sup>

Eppure tante perplessità ancora rimangono, se ci si chiede ancora

How do students decide whether a learning aim has been achieved or not? In other words, to what extent can we rely on the descriptors proposed in the Portfolio? Capré<sup>12</sup>

C'è ancora da riflettere sui descrittori o almeno da accettarli con cautela, principalmente se ci si direziona verso un altro importante aspetto dell'autovalutazione che nuovi Portfolio ci offrono: i descrittori di competenze interculturali o, forse sarebbe meglio dire, di comportamenti interculturali delle giovani (e non solo) generazioni. Ci viene ricordato, infatti, che

the reported objectives of the ELP is to promote plurilingualism and pluriculturalism and value the full range of the learner's language and intercultural competence and experience [...] (ECCOE Principles 2000:2). This reflects the increasing importance of intercultural competence in today's internet-connected, global society. Computer-mediated communication (CMC), in its increasingly diverse forms, can be used to offer students opportunities for intercultural encounters, however, as is well known, increased contact, whether online or abroad, does not automatically lead to increased understanding. Students need guidance in how to deal with 'interculturality' and structured activities which lead to reflection and awareness raising... The CercleS ELP can potentially enhance intercultural awareness, as it provides a support structure which acknowledges both the cultural heritage and intercultural experience of the learner and the importance of reflection on that identity and experience (Helm, Davies<sup>13</sup>, cfr. anche Bilotto, in stampa).

Ci sarebbe molto da aggiungere su spunti di didattica che coinvolgano il Portfolio: dallo European Language Portfolio's Learning Journal, che è diventato un aspetto obbligatorio preso l'Università di Lausanne (Restrepo, Bovey<sup>14</sup>), ai progetti di Portfolio offerti online (Pechenart, Duranton, Vinet<sup>15</sup>), a progetti di

classe che mettono il Portfolio come protagonista dell'azione (Ghanty<sup>16</sup>). Eppure, se pensiamo a tutte le funzioni innovative di cui tale strumento si può fare portavoce, lasceremo questa forte sfida (cfr. anche Atak; Henderson Osborne, García Manzanares e Luelmo del Castello<sup>17</sup>) agli insegnanti affinché essi possano rivisitare le loro strategie di valutazione con quanto più di significativo e operativo possa offrirci il Portfolio Europeo delle Lingue con lo scopo di creare ulteriore sviluppo di competenze linguistiche e consapevolezza disia in contesto locale territoriale sia nel contesto globale europeo ed internazionale.

## CONCLUSIONI

Quali sono stati quindi i vantaggi dell'esperienza Portfolio che ha tanto affascinato ed ancora attrae molti esperti in questo settore? Ci ha aiutato a focalizzare l'azione didattica implementata in aula su competenze linguistiche accurate che siano operative sia da un punto di vista accademico sia contenutistico-disciplinare (Integrare Contenuto e Lingua), sensibilizzandoci in questo secondo aspetto verso tematiche che possano far riflettere studenti e studentesse su contenuti di interculturalità. Ci ha aiutato a guidare i nostri studenti verso una maggiore consapevolezza dei processi di acquisizione di cui loro, spesso inconsapevolmente, fanno esperienza e di appropriate strategie di studio che spesso ignorano o mettono in pratica con incertezza. Ci ha aiutato a capire l'importanza di utilizzarlo, anche se ancora non viene fatto abbastanza, durante sessioni di teacher training con le nuove generazioni di insegnanti, affinché essi stessi possano venire a conoscenza di quanto c'è da imparare nel campo dell'apprendimento (es.: quali sono i processi, cosa si nasconde dietro di essi, quali sono i contesti che lo agevolano) e dell'insegnamento (es.: quali tecniche di studio, come facilitarle, come rendere i fruitori consapevoli, e tanto altro). Inoltre, in qualche modo, ha incoraggiato ad accettare e superare il dualismo tra valutazione e autovalutazione, con l'auspicio che le due azioni possano ben convivere nelle nostre esperienze universitarie ed in quelle dei nostri studenti.

Ma principalmente, nel suo essere multilingue e se aggregato alle tante esperienze di mobilità universitaria che i nostri ragazzi stanno vivendo, ha reso molto reale e piacevole il concetto di Languaging (Phipps e Gonzales, 2004) che, in realtà, ci incoraggia a non conoscere solo (anche se molto bene) una seconda lingua ed un'altra cultura rapportata ad essa, ma "un po' di tante" ... per capirci di più!

- 1 Portfolio validato dalla Commissione Europea nel 2003, numero di validazione 40.2003. Team di ricerca formato da Paola Evangelisti, Carmen Argondizzo, Andrea F. Bilotto, Regine Laugier.
- 2 Università della Calabria o altri contesti di Istruzione Superiore.
- 3 CERCLES, Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur.
- 4 Ricerca sul campo svolta da Giampaolo Barbetta. Tesi di laurea "La selezione del Personale e la conoscenza delle lingue: l'Autonomous Learning e lo European Language Portfolio" anno accademico 2004-2005.
- 5 Le percentuali citate di seguito sono arrotondate.
- 6 The European Language Portfolio: Its Role and Potential in University Language Learning, organizzato da CERCLES e UCD Applied Language Centre - University College, Dublin 7-9 giugno 2007.
- 7 Da Rolf Schärer "The European Language Portfolio: Vision, principles & goals", abstract presentato alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.
- 8 Ibid.
- 9 Da David Little "The CercleS ELP: Where do we go from here?" abstract presentato alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.
- 10 Da Fiona Dalziel "Promoting the ELP in higher education: Integration and motivation" abstract presentato alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.
- 11 Da Luisella Leonzini "Motivation and self-activation: The ELP as a tool that shapes and reshapes one's learning styles" abstract presentato alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.
- 12 Da Raymond Capré, "I am B2 you are B1: Consensus or disagreement over assessment and self-assessment", abstract presentato alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.
- 13 Da Francesca Helm e Gillian Davies "Internet-mediated learner exchanges and the role of the CercleS ELP in fostering intercultural awareness", abstract presentato alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.
- 14 Celine Restrepo, Nadia Spang Bovey "Integrating an electronic version of the ELP's learning journal in the autonomous language learning environment at the University of Lausanne", progetto presentato alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.
- 15 Juliette Pechenart, "The LOLIPOP ELP: A new electronic tool for language learners in higher education contexts"; Helene Duranton, "The European Language Portfolio: Moving online", Dominique Vinet "The electronic language Portfolio" progetti presentati alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.
- 16 Nicolas Ghanty "From the European Language Portfolio to a class project" progetto presentato alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.
- 17 Bengu Aksu Atak "European Language Portfolio: A tool in authentic assessment"; Rosalie Henderson Osborne, Nuria García Manzanares & María José Luelmo del Castillo "Getting started: Learning to learn with the Portfolio challenges for teachers" progetti presentati alla conferenza The European Language Portfolio Dublino, 2007.

- Argondizzo C., Bilotto A. F. e Laugier R. (2002). "Lo European Language Portfolio in contesto universitario: riflessioni su un esperimento pilota". In C. Taylor Torsello, M. Catricalà e J. Morley (ed.), *2001 - Anno Europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana*, 169-181. Siena: Terre de Siennes editrice.
- Argondizzo C., Bilotto, A. F. e Laugier R. (2003). *Il Portfolio Europeo delle Lingue*. Università della Calabria: Centro Editoriale e Librario.
- Argondizzo C., Bilotto, A. F. e Laugier, R. (2004). "Action research and the European Language Portfolio: reflecting on university students' learning processes". In *University Language Centres: forging the learning environments of the future* R. Satchell and N. Chenik. CercleS: Paris.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Bilotto, A.F. "Implementing Intercultural Communicative Competence assessment in the European Language Portfolio: a proposal". In M.G. Sindona e R. Rizzo (ed.) *Quaderni di Ricerca del Centro Linguistico di Ateneo di Messina*. vol. 2 (in stampa).
- Bilotto, A.F. "Incorporating Intercultural Communicative Competence development and assessment in a pre-service training course". In F.A. Costabile (ed.) *Quaderni di Didattica e Didattiche Disciplinari*, Vol 6. Cosenza: Pellegrini Editori.
- Evangelisti, P. e Argondizzo, C. (ed.) (2002). *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere. Filosofia e attuazione nell'università italiana*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (1987). "The learner as manager: managing learning or managing to learn?" In A. Wenden e J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*, 145-157. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Little, D. (1999). *The European Language Portfolio and self-assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Phipps, A. e Gonzales M., (2004). *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. Teaching and Learning in the humanity series. London: Sage Publications.



# L'uso del Portfolio: cambio di prospettive nella valutazione del docente

LUCILLA LOPRIORE  
Università Roma Tre

## INTRODUZIONE

I felt defeated at times when I realized that in the end, there still was the grade to contend with. During the week I was reviewing the portfolios, I would walk around my apartment demanding... 'Who owns learning anyway?'

As a teacher, I feel that the portfolios provide me with so much feedback about my own teaching. .... I have found it challenging and sometimes frustrating to sustain enthusiasm about the validity of portfolios if the teacher is working within a system which is still heavily grade-oriented and test-based...

(Maricel Santos interviewed by Kathy Bailey, 1998)

La dichiarazione dell'insegnante, intervistata a proposito dell'uso del Portfolio da Kathleen Bailey nel suo testo sulla valutazione, illustra una delle conseguenze più interessanti e meno prevedibili dell'introduzione di forme di valutazione alternativa nei processi valutativi: l'inevitabile cambio di prospettiva dei docenti che hanno accettato e istituzionalizzato forme autovalutative quali il Portfolio all'interno di un sistema che utilizza parametri tradizionali di valutazione. Tale cambio di prospettiva implica un ripensamento non solo delle modalità di valutazione degli apprendimenti ma anche degli atteggiamenti valutativi dei docenti e autovalutativi degli allievi.

Scopo di questo intervento è discutere tale cambiamento di scenario, soprattutto nello sviluppo professionale dei docenti, e affrontare le prospettive e le sfi-

de poste nel corso di questi ultimi anni con l'introduzione del Portfolio. L'intervento si colloca nell'ambito di una ricerca sulle forme di valutazione autentica nelle scuole e nelle università che si è articolata in tre fasi.

*Prima fase (2002/2003):* avvio all'uso del Portfolio, all'autovalutazione e alla conoscenza degli stili di apprendimento degli allievi in un progetto collaborativo tra un corso di laurea in lingue e i corsi di lingua del Centro linguistico. La ricerca è stata effettuata su un campione di 169 studenti dell'Università di Cassino ed è stata presentata nel 2003 al convegno AICLU di Trieste.<sup>1</sup>

*Seconda fase (2004/2006):* indagine sull'integrazione di forme valutative tradizionali e alternative a scuola e all'università. La ricerca è stata effettuata su un campione di 67 docenti di scuola e 23 universitari ed è stata presentata nel 2006 al convegno AICLU di Bolzano.<sup>2</sup>

*Terza fase (2006/2007):* riflessione sui mutamenti indotti dalle forme di valutazione integrata e dal Portfolio e occorsi negli atteggiamenti e nella valutazione nel docente e nell'apprendente. La ricerca si è fondata su una serie di interventi di formazione professionale di docenti sulla valutazione che hanno avuto come tema l'adozione di forme di autovalutazione. La sintesi di questa ricerca è stata presentata nel corso di un laboratorio durante il seminario AICLU svoltosi a Trieste il 5 ottobre 2007.

La ricerca ha evidenziato alcune delle ipotesi da cui era partita, ovvero che le forme di valutazione autentica finiscono inevitabilmente per incidere sulla professionalità docente rimettendone in discussione alcuni degli aspetti più fondanti.

È utile quindi fornire alcune informazioni preliminari su due dei cardini su cui si fonda l'idea di Portfolio, ovvero la valutazione autentica e l'autovalutazione.

#### LA VALUTAZIONE AUTENTICA

Nel corso di questi ultimi vent'anni in ambito valutativo sono state messe in discussione le forme di valutazione degli apprendimenti tradizionalmente utilizzate, in particolare gli strumenti oggettivi di valutazione del profitto. Quando si valutano le competenze di un allievo, hanno infatti dichiarato numerosi docenti, soprattutto quelli di lingue straniere, è necessario prevedere l'uso di diversi tipi di strumenti di misurazione in grado di fornire informazioni valide non solo sotto il profilo degli esiti ma anche dei processi che li hanno generati.

La prospettiva che attualmente va sempre più diffondendosi è in favore dell'idea dell'accertamento degli apprendimenti legato ai contesti di insegnamento e alle effettive prestazioni degli allievi (*performance assessment*), quella della valutazione delle prestazioni in situazioni reali, abituali, ordinarie o quotidiane di classe (saper effettuare o formulare un progetto, risolvere un problema, fare una dimostrazione, mettere in atto una procedura appresa ecc.) definita come *valutazione autentica*, cioè valutazione delle abilità acquisite mediante prove più funzionali delle forme più tradizionali di valutazione. Una fra le principali ragio-



ni di insoddisfazione espressa nei confronti delle prove oggettive è da attribuirsi alla validità di questo tipo di strumenti. In generale, si sostiene che le prove oggettive o strutturate misurano conoscenze decontestualizzate e non vengono ritenute lo strumento più adeguato a raccogliere informazioni sui processi.

La valutazione delle prestazioni è maggiormente valida quando è autentica, ossia quando essa rivela una data competenza in un contesto reale e naturale in cui ne è richiesta l'applicazione. Il *Quadro di Riferimento Europeo per le Lingue Moderne* (2001) è stato, in tal senso, il primo manuale a fornire ai docenti di scuola e universitari una chiave di lettura delle prestazioni di apprendenti di lingue straniere tramite l'uso di descrittori di competenze d'uso della lingua che hanno consentito agli studenti di riconoscere le proprie competenze e ai docenti di monitorare e valutare in modo più puntuale le prestazioni e il progresso degli apprendenti. Il Quadro ha così consentito la realizzazione di forme di valutazione più rispondenti alle prestazioni reali degli allievi.

Un accertamento *autentico* si basa sulla necessità di utilizzare una pluralità di strumenti in relazione a obiettivi complessi e a diversi contesti di istruzione. Ciò non significa abbandonare le forme tradizionali o oggettive di valutazione ma integrarle con altre fonti informative, come l'osservazione sistematica, interviste, protocolli o schede per l'analisi di soluzioni di problemi, griglie di auto-valutazione degli allievi o resoconti delle loro esperienze di apprendimento, per avere a disposizione una molteplicità di riferimenti che consentano una loro migliore interpretazione e più fondate elaborazioni di giudizi e prese di decisione. L'accertamento definito *autentico* si basa su quattro caratteristiche:

- a) si riferisce al programma d'istruzione condotto in classe. Agli allievi vengono poste domande significative e problemi rilevanti per le loro esperienze di apprendimento;
- b) ha a disposizione testimonianze provenienti da una molteplicità di attività e prestazioni e da diversi punti di vista;
- c) è legato ad attività motivanti di insegnamento-apprendimento in modo da stimolare l'insegnante e gli allievi a fare meglio, in quanto si tratta soprattutto di auto-valutazione e auto-riflessione;
- d) riflette gli standard della classe e non si riferisce a una norma.

Valutazione autentica e valutazione con prove oggettive (strutturate e semistrutturate) sono entrambi approcci validi e complementari, la scelta dell'uno o dell'altro o il ricorso ad entrambi dipende unicamente da ciò che si vuole misurare.

Nella tabella riportata di seguito, a puro titolo esemplificativo, vengono sintetizzate le differenze tra una valutazione effettuata con prove oggettive e una valutazione di tipo autentico. In realtà, in un'ottica di complementarità tra le due forme di valutazione, esistono ampi margini di sovrapposizione tra un tipo di valutazione e l'altra.

PROVE OGGETTIVE	VALUTAZIONE AUTENTICA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prove di valutazione e momento di insegnamento sono separati</li> <li>2. Le prove sono uguali per tutti gli allievi</li> <li>3. Le decisioni vengono prese sui punteggi complessivi ottenuti ad una prova</li> <li>4. L'accento viene posto sugli errori e le lacune degli allievi</li> <li>5. Si basa su un unico esame</li> <li>6. Si pone l'attenzione sulle risposte corrette</li> <li>7. Si esprimono giudizi ma non al fine di migliorare le prestazioni</li> <li>8. Gli insegnanti sono maggiormente concentrati sull'uso di prove</li> <li>9. Si evidenziano le scarse competenze e conoscenze degli allievi</li> <li>10. Si richiede agli studenti di lavorare individualmente</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La valutazione è parte integrale dell'insegnamento</li> <li>2. Gli allievi sono considerati individualmente</li> <li>3. Vengono considerate fonti diverse di dati per prendere decisioni</li> <li>4. L'accento viene posto sui punti di forza e i progressi degli allievi</li> <li>5. Valutazione continua e longitudinale</li> <li>6. Possibilità di considerare prospettive diverse</li> <li>7. Le informazioni raccolte servono per migliorare l'apprendimento</li> <li>8. Gli insegnanti pongono maggiormente l'attenzione sulla definizione dei curricoli e il continuo controllo dei processi di insegnamento</li> <li>9. Si evidenziano le abilità di pensiero e i buoni risultati degli allievi</li> <li>10. Viene incoraggiato un apprendimento collaborativo e attivo da parte degli allievi</li> </ol>

Fig. 1. *Confronto tra valutazione con prove oggettive e valutazione autentica* (adattamento di Kohonen, 1997 e di Armstrong, 1994, in Lopriore-Salerni, 2001)

## L'AUTOVALUTAZIONE

L'autovalutazione è quella forma di valutazione delle conoscenze e delle competenze svolta direttamente dall'allievo spesso a supporto della valutazione del docente e si realizza sulla base di specifici criteri e di griglie redatte in modo da consentire all'allievo il riconoscimento delle singole conoscenze e competenze nei vari contesti d'uso e di individuare i propri punti di forza e di debolezza. L'autovalutazione può focalizzarsi su capacità anche extralinguistiche e configurarsi sotto forma di questionari, diari, schede di osservazione ecc. L'autovalutazione è la diretta conseguenza dell'enfasi posta sulla centralità dello studente nel processo di apprendimento e sullo sviluppo di strumenti legati alla valutazione delle strategie di apprendimento utilizzate dagli apprendenti. Il coinvolgimento degli allievi nel processo di valutazione è parte integrante del processo di apprendimento e di insegnamento. Le griglie di valutazione del proprio apprendimento consentono infatti agli studenti un monitoraggio personale del proprio progresso, come si evince da numerose dichiarazioni degli studenti universitari che hanno partecipato alla ricerca.

Una riflessione guidata sul proprio apprendimento permette all'allievo di cominciare a determinare i propri obiettivi di apprendimento, di trasferire i propri punti di forza anche in altri ambiti. I docenti possono ottenere informazioni sulle modalità di apprendimento dell'allievo che risultano più efficaci e che uno strumento di valutazione tradizionale non potrebbe mai rilevare. L'uso di queste griglie ha consentito da un lato il rafforzamento dell'autonomia del discente, rendendolo maggiormente consapevole della propria competenza comunicativa, dall'altro ha indotto e favorito un processo di auto-valutazione del proprio operato anche nei docenti. Riflettere su ciò che si apprende e su come lo si apprende rafforza l'apprendimento rendendo gli allievi responsabili e collaborativi e fornisce ai docenti uno strumento per identificare quali aree del proprio intervento didattico debbano essere rafforzate o modificate.

L'autovalutazione deve essere sostenuta da un percorso di insegnamento in cui i momenti che scandiscono il passaggio da una fase all'altra del processo di apprendimento e i cambiamenti sia di contenuto sia di obiettivi siano accompagnati da strumenti di monitoraggio dell'apprendimento. Tali strumenti (schede, questionari, diari di bordo, brevi commenti su schede ecc.), con affermazioni espresse in prima persona singolare (valutazione individuale) o plurale (valutazione di gruppo), possono avere come oggetto la preferenza personale dell'allievo espressa sulle attività di apprendimento così come la reazione personale dell'allievo alle modalità di lavoro.

#### IL PORTFOLIO E IL DOCENTE: NUOVE PROSPETTIVE

Da alcuni decenni il Portfolio viene associato direttamente alla nozione di valutazione autentica e a quella di autovalutazione perché tende a sottolineare un principio pedagogico forte, ossia quello di valorizzare i punti di forza di ciascuno. L'uso del Portfolio fa sì che si incontrino il momento della valutazione e quello dell'autovalutazione svolta dai due protagonisti del processo didattico: l'allievo e il docente, creando così forme di valutazione collaborativa.

Il Portfolio si basa su ciò che l'allievo sa fare e su ciò che egli ritiene un compito ben fatto, compito che richiede necessariamente un maggiore dialogo tra allievi e docenti. Questi ultimi devono infatti sempre meglio chiarire i criteri di scelta, gli obiettivi formativi, i criteri di valutazione e sviluppare maggiore flessibilità al momento in cui richiederanno, e negozieranno, le proposte di inserimento, scelta e valutazione formulate dagli allievi.

Laddove è stato utilizzato, il Portfolio ha comportato un cambiamento profondo negli atteggiamenti rispetto alle funzioni della valutazione nell'apprendimento. Gli insegnanti che abbracciano la 'cultura' del Portfolio nelle loro classi spostano l'enfasi dalla valutazione dei risultati, fondata sulla comparazione dei risultati, alla rilevanza della performance degli allievi monitorata tramite attività di riflessione e un costante feedback valutativo.

Nell'ambito della ricerca svolta tra i docenti è stato distribuito un questionario volto a identificare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti del Portfolio e delle forme di valutazione adottate (Lopriore, 2007). I risultati emersi rivelano quanto i docenti stiano effettivamente affrontando un cambiamento di prospettiva, come ad esempio, rivela la parte del questionario dedicata agli atteggiamenti valutativi dove oltre il 78% dei docenti dichiara che l'uso del Portfolio delle lingue ha comportato una revisione dei loro giudizi valutativi e ha sostenuto (fig.2) i docenti nella integrazione di diverse forme di valutazione.

*Indichi per ogni affermazione contenuta nella tabella il grado di accordo*

	Sono d'accordo			
	Molto	Abbas-tanza	Poco	Per niente
a) L'autovalutazione è esposta al rischio di sopravvalutazione da parte gli studenti.				
b) Il Portfolio Europeo delle Lingue invita al confronto valutativo tra i docenti				
c) Gli studenti tendono a sottovalutare le proprie competenze.				
d) I risultati ai test non permettono una valutazione complessiva delle effettive competenze degli studenti				
e) La coniugazione tra la valutazione oggettiva (test) e la valutazione tradizionale (prove aperte e interrogazioni) permette di esprimere un giudizio affidabile.				
f) Il Portfolio Europeo delle Lingue stimola nei docenti la revisione dei propri criteri valutativi				
g) Concordo i criteri di valutazione con i miei studenti.				
h) La programmazione didattica è rivisitata alla luce dei risultati raggiunti dagli allievi.				
i) L'autovalutazione degli studenti è essenziale per elaborare un giudizio finale o attribuire votazioni.				
l) Il Portfolio Europeo mi aiuta a integrare le diverse forme di valutazione da me adottate.				
m) Comunico criteri di valutazione ai miei studenti prima di effettuare le prove di verifica				
n) La programmazione didattica è rivisitata alla luce dei giudizi autovalutativi degli allievi.				

(Fig. 2 Estratto dal Questionario sul Progetto SHIFT - Sezione "atteggiamenti valutativi", Lopriore, 2007)

Quali potrebbero essere per i docenti le criticità nella valutazione per Portfolio?

Innanzitutto, l'assenza di una cultura della valutazione e di una formazione alla valutazione, aspetto riconosciuto da molti dei docenti intervistati, può relegare l'uso del Portfolio a un'attività sporadica. L'inserimento e la condivisione del suo uso nel sistema scolastico e universitario sono ancora molto lontani e questo ne condiziona l'applicazione e il successo.

Le prospettive future del Portfolio potrebbero includere:

- l'adozione istituzionale del Portfolio come strumento per sostenere la continuità del percorso di apprendimento dell'allievo in tutte le discipline dalla materna all'università;
- la diffusione dell'autovalutazione come complemento delle forme di valutazione tradizionale;
- la diffusione di una 'cultura della valutazione' condivisa tra scuola, università e mondo del lavoro;
- lo sviluppo di materiali didattici che possano essere riportabili nel Portfolio;
- l'adozione del *Portfolio dell'Insegnante*, strumento di valutazione e autovalutazione del proprio sviluppo professionale con la documentazione della carriera e del progresso fatto;
- la formalizzazione del *Portfolio dell'Insegnante in formazione*, ovvero nel pre-servizio (SSIS) a documentazione e sostegno della preparazione all'insegnamento;
- lo sviluppo di un linguaggio comune che rispecchi le modalità di valutazione contemplate dal Portfolio.

In realtà ciò che determina un mutamento negli atteggiamenti del docente sono le riflessioni che l'uso del Portfolio sollecita, soprattutto quando, provocati dal giudizio degli studenti, sono costretti a riformulare i propri percorsi di insegnamento, adattandoli ai contesti specifici, validando così la propria azione didattica e sostenendo il proprio sviluppo professionale. Un professionista riflessivo (Schön, 1983, 1987) si interroga infatti sul proprio operato, valutandone l'efficacia e riformulandolo nel tempo.

Any new model of teacher professionalism ultimately must answer the question of consequences, of what differences it makes to its clients, to those the profession serves, as well as the profession itself. If the portfolio process is an effort to forge a new teacher professionalism, a cadre of competent practitioners, capable of interrogating their practices and fostering their own reflective learning, what, then, are its consequences? What difference does engaging in a portfolio process possibly make for students, for teachers, and for teaching as a profession? (Lyons, 1998:247)

La risposta alla domanda della Lyons è nella tendenza sempre più evidente nella pratica didattica di docenti in servizio a coinvolgere i propri studenti in attività

di riflessione e monitoraggio del proprio apprendimento in concomitanza con l'uso del Portfolio. E questo è il primo dei passi verso un apprendimento che duri per tutto l'arco della vita.

## NOTE

1 Lopriore, L. *Verso il Portfolio*, Intervento al Convegno AICLU di Trieste, 2003.

2 Lopriore, L. "Il Progetto SHIFT" in *Atti del Convegno*, AICLU, 2007.

## BIBLIOGRAFIA

- Bailey, K. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*, Newbury House Teacher Development, Heinle & Heinle.
- Council of Europe (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg, Council of Europe.
- Kohonen V., Westhoff G. (2001). *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Little D., Perclova R. (2001). *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Strasbourg, Council of Europe.
- Lopriore, L., Salerni, A. (2001). "Il portfolio come strumento di valutazione dell'allievo", in *CADMO*, Anno IX n.26, pp.121-132.
- Lopriore, L. (2007). "Il Progetto SHIFT" in *Atti del Convegno AICLU*, Bolzano.
- Lynch B. (2001). "Language assessment and program evaluation" in *TESOL QUARTERLY*, vol.35, n.4.
- Lyons, N. (ed.) (1998). *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism*, New York, Teachers' College Press.
- Mariani, L. (2004). "Learning to learn with the CEF" in Morrow, K. (ed.), pp.32-41.
- Morrow, K. (ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press.
- O'Malley M.J., Valdez Pierce L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners, Practical Approaches for Teachers*, Addison-Wesley.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London, Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey Bass.





# Autovalutazione e Portfolio nei corsi di lingue specialistiche

FEDERICA GORI  
Università di Trieste

## INTRODUZIONE

L'obiettivo del presente articolo è di verificare con quali modalità l'autovalutazione, una delle più preziose risorse che offre il Portfolio, possa essere applicata all'ambito delle lingue specialistiche. Il CLA di Trieste si sta impegnando già da alcuni anni in questo progetto, che è stato sperimentato nei corsi di Inglese e Spagnolo del CdL in Gestione dei Servizi Turistici (Facoltà di Economia) e nei corsi di Tedesco e Inglese di Scienze Internazionali Diplomatiche (Facoltà di Scienze Politiche).

Lingue specialistiche, lingue per scopi speciali, microlingue... quale definizione?

Le cosiddette "lingue specialistiche" o "lingue per scopi speciali" sono state definite in maniera multiforme a seconda della prospettiva che i vari studiosi hanno adottato. Gotti (1991: 8) sceglie "linguaggi specialistici", osservando che quest'espressione si ricollega più coerentemente all'uso che gli specialisti fanno della lingua per riferirsi a realtà tipiche del proprio ambito professionale.

In Balboni (2000) ricorre piuttosto il termine "microlingue scientifico-professionali", contrapposte all'idea di "macrolingua" che include la complessa fenomenica della lingua come "macrosistema" (Freddi, 1979: 172). Ogni microlingua individua una selezione all'interno di tutte le componenti della competenza comunicativa di una lingua e si identifica con la lingua usata in un determinato

ambito scientifico-professionale allo scopo di comunicare nella maniera meno ambigua possibile (Balboni, 2000: 9).

Porcelli (1990: 66), da parte sua, sintetizza lo specifico delle microlingue configurandole come «gli esiti di una ricerca di efficienza [nella comunicazione linguistica] da parte degli specialisti dei diversi campi scientifico-tecnici [...] Un'efficienza che si traduce in chiarezza, precisione e, a volte, economia [...]».

Per quanto riguarda la dimensione testuale delle lingue in oggetto, Balboni (2000: 36) sottolinea come una delle loro peculiarità consista nel fatto che le regole di genere sono molto più costrittive rispetto a quelle della lingua comune (si pensi ad un abstract, ad esempio, che va strutturato obbligatoriamente secondo certe norme codificate). Lo scarto rispetto alla lingua comune si concretizza sotto vari aspetti linguistico-comunicativi, tra i quali è sicuramente molto significativo quello lessicale. Le parole devono infatti denotare in modo non ambiguo il referente e diventano piuttosto dei “termini” (Balboni: 46), sono cioè monoreferenziali e molto precisi. Inoltre si verificano spesso creazioni di neologismi con elementi greco-latini oppure fenomeni quali l'internazionalizzazione (Gotti, 1991: IX). Infine è interessante notare che le liste di frequenza dei vocaboli della lingua comune vengono abbandonate e rispondono qui a regole proprie.

Analizzando gli aspetti legati alla didattica delle microlingue, Balboni (2000: 61) sostiene che essa non può limitarsi alla trasmissione di liste di termini tecnici o modelli per la corrispondenza commerciale. La microlingua dovrebbe invece essere insegnata soprattutto come mezzo utile alla descrizione di una cultura scientifico-professionale e dovrebbe fornire allo studente la chiave d'accesso a tale cultura. Quindi, parallelamente all'acquisizione di abilità specifiche, lo studio di una microlingua dovrebbe sviluppare un certo tipo di *forma mentis*.

#### L'ELP E IL PROBLEMA DELLA MOTIVAZIONE: AUTOVALUTARSI PER AUTOMOTIVARSI

Tornando all'oggetto della nostra indagine, il Portfolio, ci ricollegiamo ad una questione didatticamente fondamentale che resta, al di là di tutto: in che modo risvegliare la motivazione dello studente?

A proposito della motivazione, Balboni (2000: 70) sottolinea come essa possa essere innescata facendo appello ai bisogni professionali futuri: quando cioè lo studente riconosce le situazioni comunicative proposte in classe come tipiche del suo futuro lavoro, è motivato ad affrontarle. Dall'altra parte però anche il modo in cui i contenuti sono trasmessi didatticamente è determinante per l'effetto finale: non si può quindi prescindere dalle esigenze che lo studente ha mentre è in classe. La questione che qui cercheremo di dibattere è se il Portfolio possa essere lo strumento adatto nel nostro caso: anticipiamo che il feedback positivo ricevuto dagli studenti in termini di interesse e di risultati agli esami ci fa pensare di sì.

Se, come suggerisce Mariani (2007), ci poniamo nell'ottica di considerare la motivazione come un costrutto dinamico e come una competenza multidimensionale da costruire ed alimentare, uno strumento duttile come il Portfolio può

essere di grande aiuto: riflettendo di passo in passo i progressi dello studente nell'apprendimento, esso può dare un impulso positivo alla motivazione grazie all'aumento dell'autostima.

Prima di illustrare il lavoro svolto nei corsi di lingue del nostro progetto, è necessario precisare che il modello ufficiale di Portfolio che è stato adottato all'Università di Trieste, come in molti altri Atenei italiani, è quello ideato dal CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur): le liste di autovalutazione del CercleS fanno riferimento alla lingua generica, non sono cioè indirizzate ad un settore di studio piuttosto che ad un altro. L'obiettivo dell'ELP CercleS è infatti quello di essere utilizzabile dagli studenti di tutte le Facoltà. Spesso però il Portfolio consegnato così com'è agli studenti, senza ulteriori contestualizzazioni, non risveglia tanto facilmente il loro interesse e viene visto come un "lavoro in più". Se vogliamo affrontare il problema fondamentale della motivazione, sarà utile conferire un "valore aggiunto" al portfolio, collegandolo agli interessi concreti dello studente. Nel progetto del CLA di Trieste abbiamo perseguito quest'obiettivo focalizzando le competenze di un particolare ambito di studio e quindi inserendo i descrittori dell'ELP CercleS e del *Quadro Comune* in situazioni comunicative specifiche del turismo, delle scienze politiche e così via. Ai fini di questo adattamento è importante tener conto delle indicazioni della *Guide for developers* (Schneider & Lenz) e non perdere mai il riferimento ai descrittori "ufficiali" ed ai relativi livelli. I descrittori specifici vanno infatti presentati sempre a fianco di quelli contenuti nei modelli validati di Portfolio e vanno corredati di esempi d'uso. Per ottenere una gamma di esempi specifici abbiamo analizzato tre tipi di materiali:

- il testo del *Common European Framework* del Consiglio d'Europa,
- alcuni modelli di Portfolio delle Lingue pensati per le Facoltà universitarie e per le Scuole Superiori, entrambe ad indirizzo turistico e commerciale. Tra questi ultimi citiamo l'ELP della Bulgaria (48.2003) e quello della Puglia (64.2004) e
- le dispense dei corsi che partecipavano al progetto.

Se consideriamo alcuni tipi di testi o situazioni comunicative ricorrenti nell'ambito turistico troviamo ad esempio le descrizioni di alberghi, località, itinerari; la prenotazione di camere; la stesura di lettere; gli scambi conversazionali che hanno luogo in occasione di convegni/fiere ecc. L'autovalutazione tramite le liste (specifiche) affiancate al Portfolio può permettere allo studente di capire a quale livello sa gestire queste situazioni in lingua straniera.

Le tabelle del CEF contengono delle indicazioni sui vari ambiti comunicativi specifici e sono quindi servite da ponte tra i descrittori generici e quelli specifici che abbiamo sviluppato. Vediamo ora un esempio di trasposizione dei descrittori dall'ambito generico a quello specifico: al livello A2 della tabella relativa alle "transazioni per ottenere beni e servizi" (2002: 99) compare la dicitura "è in grado di farsi dare semplici informazioni per viaggiare e usare i mezzi pubblici". In

questo caso abbiamo ritenuto opportuno aggiungere anche la capacità di “fornire” ad altre queste informazioni, passando dalla prospettiva dell’utente (cioè di chi va in vacanza) a quella dell’addetto ai lavori (che lo studente in futuro diventerà). I descrittori specifici, ricavati da questa situazione comunicativa, potrebbero quindi essere ad esempio:

«Sono in grado di...

- chiedere / dare informazioni generali sui collegamenti dei bus e dei treni”
- descrivere gli elementi fondamentali di un itinerario turistico (dove, quando, durata) usando frasi semplici»

Se esaminiamo il descrittore corrispondente presente al livello superiore (B1), possiamo vedere che il passaggio ad un grado di competenza più alto è chiaramente riconoscibile:

“È in grado di cavarsela in quasi tutte le transazioni che si possono presentare quando si viaggia, si organizza un viaggio, si prenota un albergo (...) durante un soggiorno all’estero” oppure “È in grado di cavarsela in molte delle situazioni che si possono presentare in un’agenzia quando si organizza un viaggio o durante il viaggio stesso, ad esempio chiedere a un passeggero dove scendere per arrivare a una destinazione non familiare”.

In questo caso anche i nostri descrittori specifici saliranno di un gradino nella competenza, trasformandosi ad esempio in:

«Sono in grado di...

- chiedere / dare informazioni dettagliate sui collegamenti dei bus e dei treni e su come raggiungere un determinato luogo”
- descrivere dettagliatamente un itinerario turistico (orari, viaggio, alloggio, pasti, servizi accessori ecc.) usando un vocabolario appropriato»<sup>2</sup>

Fondamentalmente la differenza che passa tra un livello e l’altro è data dalla facilità e dall’appropriatezza nell’espressione, oltre che dalla maggiore o minore capacità di descrivere i particolari: mentre per il livello A2 è sufficiente saper comunicare “in modo semplice” su determinati argomenti che siano già familiari, un parlante che si pone al livello B1 deve sapersi esprimere con relativa scioltezza.

Per un raffronto è interessante vedere anche come l’ELP pugliese ha organizzato la graduazione delle competenze linguistiche relative all’ambito specifico che tratta (lingua del turismo e del commercio): ecco ad esempio alcune abilità suddivise tra i vari livelli in ordine di difficoltà crescente:

Sono in grado di:

A2 – scrivere lettere secondo un modello standard

B1 – usare una terminologia appropriata, fornire indicazioni dettagliate

B2 – argomentare le mie opinioni, interagire in modo spontaneo e fluente

C1 – fornire motivazioni adeguate

C2 – rendere PRECISA ed efficace la comunicazione<sup>3</sup>.

Guardando all'ultimo punto si nota come il fattore discriminante nella qualità della comunicazione sia proprio la precisione: più il parlante è preciso, più sale il suo livello. Non a caso una microlingua è una lingua ad alto grado di precisione, dal momento che i suoi termini denotano in modo non ambiguo un significato condiviso da una determinata comunità scientifica.

Lo sforzo di sistematizzazione svolto dal gruppo di lavoro pugliese è notevole, e ha permesso di presentare allo studente delle scuole ad indirizzo turistico una lista di controllo costituita da descrittori che portano una varietà di esempi d'uso, quali, per quanto riguarda l'interazione orale:

#### A2

Riesco a interagire con un ospite / un cliente offrendo qualcosa, prestando aiuto, informandomi sul viaggio e sulla sistemazione alberghiera

#### B1

Riesco a interagire con clienti / turisti in situazioni di carattere professionale (in un albergo, in agenzie di viaggi, in una fiera, come *steward* / *stewardess* in un convegno)

#### B2

Riesco a partecipare a una discussione su temi del mio ambito professionale, argomentando i miei convincimenti.

Possiamo segnalare che parallelamente, il testo *Profile Deutsch* (2002) aveva a suo tempo proposto descrittori simili, però dal punto di vista dell'insegnante e non dello studente: non si tratta infatti di un Portfolio, ma di uno strumento ad uso di insegnanti e formatori. Il testo offre una "banca di dati", o meglio una "banca di descrittori" molto ampia, organizzata per ambiti comunicativi specifici e suddivisa in abilità e livelli.

Per riportare un altro esempio possiamo prendere in considerazione tra i tanti testi tipici del discorso scientifico le tabelle ed i grafici: essi rappresentano infatti in maniera non verbale il significato da veicolare, sovrapponendosi alla dimensione verbale (Gotti: 180-181).

È sempre auspicabile che il corso di Lingua all'interno di una Facoltà scientifica non si limiti alla comunicazione in contesti generici, ma fornisca agli studenti anche degli strumenti attinenti alla loro specializzazione, andando a sviluppare alcune competenze parallele a quelle trattate nel curriculum delle materie caratterizzanti. Il corso dovrebbe comprendere allora, oltre a testi di tipo scientifico, anche tabelle, grafici e simili e lo studente dovrebbe essere in grado di "verbalizzare" i dati in essi contenuti (ad es. sui flussi turistici in una determinata località, oppure sull'ordinamento politico di uno Stato) nella lingua che sta studiando. La questione è: "quanto bene lo sa fare?" Per rispondere a questa domanda può venire in aiuto il concetto della ripartizione in livelli tipica delle liste di autovalutazione del Portfolio. Possiamo dire ad esempio che lo studente sarà a livello A2 se è in grado di riformulare almeno le informazioni principali che estrae dalla

tabella. Se invece lo sa fare usando le parole più appropriate ed entrando anche nei dettagli, allora il livello sale decisamente (B1).

Una parola a parte va spesa sulla questione della grammatica vista in relazione all'oggetto della nostra indagine.

All'interno dei vari modelli di Portfolio la grammatica è un ambito rimasto finora trascurato (ovvero dato per scontato o visto come aspetto secondario in un approccio comunicativo); in altri contesti invece esistono, entro certi limiti, alcuni tentativi di sistematizzazione in base ai livelli.

Se il CEF mette giustamente le mani avanti, precisando quanto segue:

non ci è sembrato possibile elaborare una scala di progressione delle strutture grammaticali che sia applicabile a tutte le lingue (p. 139).

e si limita quindi a fornire alcuni parametri generici (vd. tabella della "correttezza grammaticale" a p. 140), il testo *Profile Deutsch* (p. 154-161) formula una proposta di divisione delle strutture grammaticali nei livelli del CEF, limitandosi ovviamente solo alla lingua tedesca.

Per il caso della lingua inglese invece, si può citare un'esperienza di ricerca svolta sotto il patrocinio del Ministero della Pubblica Istruzione, che si focalizza sulla verifica del possesso delle competenze linguistico – comunicative a livello B1 per i docenti della Scuola Primaria: nel testo nato sulla base di da questo lavoro è riportata una "proposta di una *reference checklist* per l'area grammaticale – livello B1" (2007: 74-77).

Per quanto riguarda i linguaggi specialistici, Gotti (1991: 179-180) sottolinea come all'interno di essi alcune regole e determinati elementi di natura sintattica appaiono con una frequenza maggiore rispetto a quella tipica della lingua comune. Vi si ritrova ad esempio, come fa notare Balboni (2000: 40-45), un'alta frequenza di forme passive, la nominalizzazione, la spersonalizzazione ecc.: la gradazione di competenze grammaticali da proporre agli studenti delle lingue specialistiche andrebbe quindi ripensata alla luce delle implicazioni di un'analisi di questo tipo.

## CONCLUSIONI

L'entusiasmo dimostrato dagli studenti e gli effetti positivi sul rendimento agli esami, ci permettono di affermare che l'uso dell'ELP supportato da schede di descrittori mirati dà agli studenti la possibilità di fare chiarezza sugli obiettivi di apprendimento e aumenta la loro motivazione.

Il lavoro consiste quindi, come illustrato sopra, nello sviluppare descrittori aggiuntivi, ed ha un senso se svolto *ad hoc*, poiché ogni corso di lingua si prefigge obiettivi che possono essere diversi fra loro e che rimandano a contenuti differenti. Nei più svariati contesti tuttavia, la creazione di descrittori specifici si dovrebbe basare sempre su alcuni importanti accorgimenti. Innanzitutto bi-

sogna procedere coerentemente con i principi che stanno alla base del sistema microlinguistico, nel rispetto quindi della sua diversità nei confronti della lingua comune. Il secondo parametro da tenere presente è inoltre sicuramente la corrispondenza ai livelli ufficiali, così come vengono proposti nel CEF e nell'ELP.

## NOTE

1 Sulla necessità di adattamento dei descrittori del Portfolio ai vari contesti accademici cfr. anche Laugier (2007: 111).

2 Per un'illustrazione più esaustiva delle liste di autovalutazione specifiche proposte in classe nel corso della nostra sperimentazione si rimanda agli articoli di Csaki, Diaz e Gori negli Atti del 10° Seminario AICLU di Bolzano, di Gori e Kofler negli Atti del 5° Convegno Nazionale AICLU di Parma e ai contributi di Csaki/Horn e Negru contenuti nel presente volume.

3 MIUR Ufficio Scolastico Regionale Puglia e IRRE Puglia (2004) *Portfolio Europeo delle Lingue per studentesse e studenti da 14 a 20 anni*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, p. 29-41.

## BIBLIOGRAFIA

- Balboni P. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino, UTET Libreria srl.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, R.C.S. Scuola S.p.A. Milano, La Nuova Italia – Oxford.
- Csaki A., Diaz Telenti I. e Gori F. (2007). "Il Portfolio nei corsi di lingua di ambito turistico-economico: dalla lingua generica alla lingua del turismo", in: C. Nickenig e M. Gotti, *Qual è il ruolo dei Centri Linguistici d'Ateneo nella didattica dei linguaggi specialistici?*, Bolzano, Bolzano University Press, Atti del 10° Seminario AICLU, pp. 56-62.
- Freddi G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- Glaboniat M. et al. (2002). *Profile Deutsch*, Langenscheidt Berlin.
- Gori F. e Kofler S. (in stampa). "I linguaggi specialistici e il Portfolio delle Lingue: il caso di Economia del Turismo e di Scienze Diplomatiche", in: G. Mansfield e C. Taylor, 1997-2000: *l'AICLU e la politica linguistica nelle Università italiane*. Parma, Supergrafica, Atti del 5° Convegno AICLU, 24-26 maggio 2007.
- Gotti M. (1991). *I linguaggi specialistici*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Laugier R. (2007). "Heurs et malheurs du Portfolio des Langues en context universitaire", in: M.G. Sindoni (a cura di) *Presenza e impatto del Portfolio Europeo delle Lingue sul sistema formativo universitario italiano*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore, Atti del 9° Seminario Internazionale AICLU, pp. 107-116.
- Little D. & Perclová R. (2001). *The European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*, reperibile sul sito: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide\\_teacherstrainers.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf)
- Little D. (report by) 7<sup>th</sup> *European Seminar on the ELP*, 28-30 Sept. 2006, reperibile sul sito: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/events.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/events.html)



Mariani L., *La motivazione ad apprendere come competenza da costruire: la voce degli studenti*, Relazione tenuta al Seminario Nazionale Lend "Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia" – Bologna, 18-20 ottobre 2007, reperibile su: <http://www.learningpaths.org/Articoli/motivazioneboo7.htm>

Mazzadi P. e Kofler S. (2006). *SID – Super Intensivkurs Deutsch in 14 Lerneinheiten*, Edizioni Parnaso, Trieste.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria. Un'esperienza di ricerca*, AS Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica.

Porcelli G. (1990). "Dalla lingua comune alle microlingue", in G. Porcelli, B. Cambiaghi, M.C. Jullion e A. Caimi Valentini, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento Problemi teorici e orientamenti didattici*. Milano, Vita e Pensiero, pp. 1-71.

Schneider G. e Lenz P., *ELP: Guide for Developers*, 2003, Reperibile sul sito: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents\\_intro/Eguide.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf)

Modelli validati di Portfolio Europeo delle Lingue consultati:

ELP 29.2002 CercleS; 48.2003 Bulgaria; 64.2004 Puglia.

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=EGM=/main\\_\\_pages/portfolios.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=EGM=/main__pages/portfolios.html)

Ultima consultazione dei siti web 12/2/2009.



# A Proposal for a Business English Portfolio

ANNA CSAKI  
KAYLYNN HORN  
Università di Trieste

As a consequence of the extremely positive feedback by students from the time of our initial application of an ESP portfolio, that of English for Tourism (presented at the 10<sup>th</sup> AICLU Seminar held at the Free University of Bozen, Italy, on 16<sup>th</sup>-17<sup>th</sup> Feb. 2006), the following is a proposal to experiment with the use of another ESP portfolio as a teaching/learning tool in the ESP classroom, that of Business English. The target class is the Year 2 Business English class at the Faculty of Political Science, International and Diplomatic Studies at the University of Trieste in Gorizia. The focus is on writing skills, for much attention is given to these skills during the course, which seem to be the easiest to monitor objectively in terms of preparation and performance. The levels are upper-intermediate to advanced (B2/C1).

If motivation stems from a clear understanding of the objectives, and the purpose of the portfolio is to clarify those objectives by expressing them in a “can do” format, our hypothesis is that the portfolio will be a valid teaching/learning tool for students of Business English. As most students are not yet familiar with the portfolio, the first step is to introduce the general portfolio and raise awareness as to its purpose. Thus we will firstly give the students a copy of the CercleS general portfolio<sup>1</sup> and ask them to evaluate their ability in English with especial regard to the writing skill. Once they have become familiar with the the general portfolio we will propose our Business-English portfolio.

The most difficult aspect of this proposal is the preparation of the specific Business-English portfolio. The final goal is to transfer the objectives of the linear, traditional program into a “can do” format. In order to achieve this goal, specificity of tasks is paramount. It is necessary to define precisely which tasks will be treated during the course and thus which specific skill will be developed. For example, the traditional program calls for “Reading comprehension and writing exercises involving current periodicals relevant to the discipline of International and Diplomatic Sciences.” In order to prepare our portfolio, we must ask ourselves, “Exactly what exercises will be offered?” and “What themes and lexis will be covered? In what order? With what level of expertise?” The traditional program is, in reality, very open, whereas the portfolio must be narrowed down into descriptors and thus necessarily well-defined and delimited. In fact, this “program analysis” is the lengthiest step of our experiment. The answers to our questions, carefully listed and placed at appropriate levels in order of difficulty (or evermore refined ability), become the descriptors of our portfolio grids. The following are the objectives, topics and class structure from the traditional program which constitutes our starting point:

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE
FACOLTÀ DI SCIENZE POLITICHE

Corso di laurea triennale in Scienze Internazionali e Diplomatiche:  
Lingua inglese II (L-LIN/12) – 60 ore – 6 credits  
Academic Year 2007-2008  
Professor Kaylynn Horn, M.A.

#### OBJECTIVES

- Provide fundamental English grammar, pronunciation, and comprehension exercises appropriate to the students’ proficiency level for English II with a focus on Business English;
- Present a comprehensive array of English learning activities within a framework and context of the discipline of International and Diplomatic Sciences in order to engage students with relevant and useful content;
- Improve students’ familiarity with and comprehension of spoken English with an emphasis on conversation exercises and listening activities to further develop language fluency with a focus on Business English;
- Focus on improving the interpersonal and intercultural communication skills of second language speakers as well as their ability to participate in classroom discussion and oral presentation assignments in English;

- The course is designed to be both educational and enjoyable for the students recognizing that effective learning environments develop when learners are both comfortable with and engaged in the content presented.

#### TOPICS / SUBJECTS

- Fundamental English grammar structures and the exploration of Idioms, “False Friends, Phrasal Verbs, and other challenging characteristics of the English language
- Further development of vocabulary relevant to the discipline of International and Diplomatic Sciences and general business practices in English
- Oral Presentation standards, guidelines and practices within English speaking business environments
- Reading comprehension exercises involving current periodicals relevant to this discipline and writing exercises with a focus on practical and relevant business applications
- Conversation and Listening Comprehension activities relevant, but not limited to, political science and business industries
- Explore pronunciation differences among English speaking countries and explore cultural variants of English within diverse nations
- Review and explore various standardized English tests for second language speakers such as TOIEC (Test of English for International Communication), TOEFL (Test of English as a Foreign Language), Cambridge ESOL (English of Speakers of Other Languages), etc.

#### CLASS STRUCTURE

- Course activities will include, but not be limited to:
- Power Point / lecture presentations and exercises focusing on grammar, reading, writing and business practices that are appropriate for the students’ proficiency level of English II
- Exploration of current periodicals and publications with a focus on contemporary political issues
- Guest Speakers relevant to the discipline of International and Diplomatic Sciences and the presentation of documentary and/or popular films relevant to the discipline
- Presentation of listening activities including broadcast segments of BBC (British Broadcasting Services World Network, GB), NPR (National Public Radio, USA) C-SPAN (Public Service Programming for International Political Sciences, USA) etc.
- Conversation classes designed around topics relative to International and Diplomatic Science issues as well as guided conversations on various other related topics

## RESOURCES / REFERENCES

This course will utilize various resources including, but not limited to, the following references:

Periodicals and Magazines:

<i>Foreign Affairs</i>	<i>Business Week</i>	<i>The Economist</i>
<i>Time</i>	<i>Newsweek</i>	<i>Forbes</i>
<i>Wallstreet Journal</i>		

TV, Internet & Radio Broadcast Segments:

BBC	NPR	PBS
C-SPAN	CNN	

Required Text:

Trappe, Tonya; Tullis, Graham. Intelligent Business - Intermediate. Harlow: Pearson Education Limited ( Longman ), 2005

Emmerson, Paul. Email English. Oxford: Macmillan Education, 2004

Suggested Text

Trappe, Tonya; Tullis, Graham. Intelligent Business – Upper Intermediate. Harlow: Pearson Education Limited ( Longman ), 2006

We have attempted to transfer the above objectives, especially those regarding the writing skills, into the “can do” format. The result thusfar is the Business English Portfolio presented below. It is to be given to the students after they have gained familiarity with the general CercleS portfolio:

### **BUSINESS-ENGLISH PORTFOLIO: Goal-setting and Self-assessment Checklist**

**Language:** \_\_\_\_\_ **Skill: Writing**

Use the following checklist (a) to set personal learning goals and (b) to record your progress in achieving these goals. Decide what evaluative criteria you want to use in the three righthand columns, and enter dates to record your progress. For example:

I can do this \*with a lot of help, \*\*with a little help, \*\*\*on my own  
 I can do this \*with a lot of effort, \*\*under normal circumstances, \*\*\*easily  
 in any context

Evaluative criteria: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

(Format adapted from the CercleS version of the European Language Portfolio (accredited by the Council of Europe’s Validation Committee, Accreditation no: 29.2002).)

Level B2	My next goal	*	**	***
I can write a curriculum vitae highlighting my qualifications and experience using the correct style and register.				
I can write a cover letter introducing myself and supporting my candidature for any given position in detail.				
I can write clear and precise minutes of a meeting.				
I can write a formal e-mail giving /requesting such specific information as online ordering procedures, the rearrangement of a meeting, or clarification on/ confirmation of a given order.				
I can write a “letter to the editor” expressing personal feelings and commenting on such political topics as the importance of military service, women and military service, treatment of prisoners of war, war and its justification, self-defence, past-versus-present attitudes on the above issues.				
I can write a “letter to the editor” regarding the economic situation of my country and give my views supported by convincing argumentation.				
I can write a summary of a conversation on topics of academic or professional interest such as English as a common European or global language, transportation, music and cinema celebrities and their effect on the business world.				
I can write a summary of a Business-English lesson.				
I can write a summary of an article on complex and holistic topics such as the economic situation of any given country or, more specifically, the Lisbon Agenda.				
I can write specific questions to any given job interview based on the job definition and the candidate’s qualifications.				

Level C1	My next goal	*	**	***
I can write a cover letter introducing myself and supporting my candidature for any given position in detail, with the ability to choose from a wide range of terms and distinguish nuances.				
I can write a detailed, clear and smooth report on technical and professional topics.				
I can write a “letter to the editor” expressing personal feelings through effective, natural and accurate language and comment on such political topics as the importance of military service, women and military service, treatment of prisoners of war, war and its justification, self-defence, past-versus-present attitudes on the above issues.				
I can write a “letter to the editor” regarding the economic situation of my country and give my views supported by convincing argumentation in clear, natural and accurate language.				
I can write a summary of/commentary on a conversation on topics of academic or professional interest such as English as a common European or global language, transportation, music and cinema celebrities and their effect on the business world in a confident and convincing manner.				
I can apply the vocabulary of a given semantic field (such as transportation) to idioms and quote them in my writing.				
I can write a commentary on a Business-English lesson giving examples and using smooth, complex sentences..				
I can write a commentary on an article on complex and holistic topics such as the economic situation of any given country or, more specifically, the Lisbon Agenda and develop my views giving well supported examples.				
I can write specific questions to any given job interview based on the job definition and the candidate’s qualifications with the aim to lead the interview as I please.				



It is worthy of note that during the preparation of the Business English Portfolio, teacher awareness was increased. In order to complete the ESP portfolio, clarity and precision of expectations were imperative. We were compelled to define exactly what goals we were addressing and thus made fully cognizant of the importance of each single classroom task. In this way the Business English Portfolio has already proved itself an effective teaching tool.

Our next query is how effective is the Business English Portfolio as an instrument for teaching/learning, and how will we know? We intend to answer this in two ways: through direct feedback from the students and based on their performance at the final exam. Students' comments are extremely significant in assessing this potential tool in the classroom. If the portfolio is appreciated and even requested by the students, we may confirm its efficacy. As teachers and examiners, we intend to compare the performance of the students at the final exam to their own previous self assessment. We hypothesize that performance will be comparable or even better than that expressed in their own self evaluations as through self analysis awareness of the objectives and tasks required will have been reached. As a result of this awareness, students should be motivated to improve the skills they feel they have not yet mastered.

In conclusion, our aim is to test the application of the portfolio in the ESP classroom, namely, that of Business English at B2/C1 levels at the Faculty of Political Science, International and Diplomatic Studies at the University of Trieste, in Gorizia. Our attention is given especially to the writing skills as they appear to be the simplest ones to monitor objectively. We intend to familiarize students firstly with the general CercleS Portfolio as a teaching/learning tool for self-assessment and then to propose a specific Business English portfolio. This portfolio is the result of the transferring of the objectives and topics from the traditional classroom program into the portfolio "can do" format through specific descriptors centered on task and level. The task at hand has already led to teacher awareness. We foresee that the "can do" format will enhance learner awareness and thereby increase motivation. Its effectiveness will be verified through feedback from the students as well as performance in the final exam.

## NOTES

1 Validation number 29.2002. See official ELP website: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_\\_pages/portfolios.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main__pages/portfolios.html)

## BIBLIOGRAPHY

Baten, Lut (2007). *A Digital European Language Portfolio* presented at the University College Dublin Seminar: The European Language Portfolio, its role and potential in university language teaching, 7-9 June 2007. From the website [www.cercles.org](http://www.cercles.org)

Baten, L. And Goethals, M. *Lexical Frequency as a Criterion and a tool in teaching and learning ESP: On the Use of WordClassifier, more specifically for Business English* from the website <http://www.kuleuven.be/ilt/lut>

Brown, H. Douglas (2000). *The principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc., Pearson Education.

Csaki A., Diaz Telenti I. e Gori F. (2007). "Il Portfolio nei corsi di lingua di ambito turistico-economico: dalla lingua generica alla lingua del turismo", in: C. Nickenig e M. Gotti, *Qual è il ruolo dei Centri Linguistici d'Ateneo nella didattica dei linguaggi specialistici?*, Bolzano, Bolzano University Press, Atti del 10° Seminario AICLU, pp. 56-62.

Katholieke Universiteit Leuven ILT, Interfacultair Instituut Levende Talen, *European Language Portfolio* from the website <http://www.kuleuven.be/ilt/lut>

# The Business English Portfolio. The Listening Skill

IULIA DANIELA NEGRU  
Università degli Studi di Trieste

## INTRODUCTION

### ABSTRACT

This talk will begin by outlining the case of the Trieste School of Interpreters and its Business English Course, the description of the IPEC Excellence Level for Proficient Users C1 – C2 exam and its objectives. It will go on to present the approach of this paper and conclude by proposing a draft self-assessment grid for the Listening Part of the Business English module of the IPEC Excellence Level exam.

### OBJECTIVE

The Trieste School for Interpreters and Translators was created in 1953, then part of the Faculty of Economics, in answer to the ever-growing demand for skilled language operators, translators and interpreters in the post-war period. The Trieste School was also chosen for its strategical geographical position, at the crossroads between Western and Eastern Europe.

To this day, Trieste's Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori<sup>1</sup> (which became an independent Faculty in its own right in 1978) re-

mains universally recognized as a centre of excellence for training translators and interpreters for a very competitive international and national market.

The courses are structured according to the basic framework laid down in the Sorbonne and later the Bologna declarations – namely, the three cycle system of higher education. In the 1<sup>st</sup> cycle, students who have English in their curriculum attend various English classes – such as active and passive translation, general language and ESP, and liaison interpreting. At the end of the Business English module in the 2<sup>nd</sup> year of the first cycle, the students can choose to sit for the IPEC exam (International Professional English Certificate at Excellence Level for Proficient Users C1 – C2), created by the British Chamber of Commerce in Italy.

Starting this academic year 2007-2008, with the approval of the professor responsible for the Business English Module<sup>2</sup>, the portfolio presented hereafter will be given to students at the beginning of the course, analyzed at the end of the year and then the results and conclusions of this case study will be published in a future paper. The objective is threefold:

- 1 to introduce the Portfolio to the students and to see if other language teachers adopt it in the School;
- 2 to encourage student use of the portfolio;
- 3 to observe how the portfolio and the descriptors were used by students.<sup>3</sup>

The BCCI exam was introduced in Trieste in 1999 and offers a very solid basis for what the Chamber of Commerce believes to be the requirements that a C1/C2 graduate should have in a Business context. The exam is comprehensive of the four skills (indeed there is even a short sight translation test from Italian/French/German into English for the fifth skill), consisting of Reading, Writing, Listening tests, as well as an Oral part.

The portfolio was created bearing in mind that it is meant to:

*help learners to develop into competent self-confident language learners, motivated to reflect and build on their language and inter-cultural competence (Schärer:2007)<sup>4</sup>*

Although Business English as an ESP is a wide area for study, the students have a limited number of hours and a limited curriculum to cover. Therefore, the current portfolio will take into consideration the specific needs of the students in the SSLMIT, so as to have a series of personalized profiles. Since it deals with ESP, the *General Language Skills* item has not been considered and preference was given to *Professional Language Skills*. The teaching context is characterized by a high number of students (depending on the year, the number may vary from 50 to 80) with a fairly common language experience and competence at entry level (B2). The reason for this uncommon homogeneity in the Italian Uni-

versity context is the fact that the SSLMITs in Italy have authorized entrance examinations. The SSLMIT in Trieste does have particularly gifted students as well and although the average exit level is C1 there are cases (around 15% of the candidates, although in one year, the percentage was as high as 21%) of 'ideal' learners who obtain a C2 in the exam, that is to say the highest exit level possible.

Even though not listed in previous works on the ESP portfolio, the cultural component of the Business course is an interesting issue. It is not business language per se but it is part of the metalinguistic area of a normal business situation. The aim of the course is to train students for real-life situations where lack of comprehension might occur not only because of a misspelled business-related word but also due to linguistic and extralinguistic factors (Negru, *English Business Talk in Italy*<sup>5</sup>). Students need to understand and organize information related to the cultural background of the speaker. In a real business situation, for example a meeting, the extralinguistic component of the discourse (gestures, tone of voice etc.) can change the course of the whole meeting. A cross-cultural component of the Portfolio is a fundamental aspect of a multicultural Europe, where languages are not just empty shells which must be learned for a future career but also the vehicle of culture.

During the courses that the students take, much emphasis is placed on Listening and Comprehension of business discourse, since the students see it as the most difficult component. Consequently, it is most frequently the component that gives rise to anxiety and stress on the part of the student, particularly as the text does not remain in front of students to be read and re-read at will, as with Reading and Writing tasks. The students have indicated that it is the test they feel weakest at upon entry and the one which they feel the most progress has been made between Entry and Exit.

Immediately prior to the test there is always a high level of anxiety. However, exit polls indicate that students come out rather more confident of having done well compared to, say, the Reading test.

As far as expectations are concerned, students' perception of the usefulness of the ELP from the start was not presumed *a priori*. First of all, due to a different teaching and evaluating tradition in Italy in general, and secondly, the students' view of the portfolio depends on whether they consider it an integral part of the course, an option or even just a whim on the part of the teacher.

Future developments of this project may include an electronic version of the ELP using the share function of Moodle (chat, forums, wikis). The students in the SSLMIT are mostly computer literate and internet literate and some of the materials of the Business English Course are available for them online, hence they are familiar with the e-learning environment.<sup>6</sup>

Taking the ELP from paper to electronic may thus be a next step. There are of course certain disadvantages to a paper portfolio that can be compensated by an electronic one. A paper portfolio is:

- *large and unwieldy*
- *awkward to transport*
- *difficult to navigate*
- *does not exploit opportunities offered by ICT<sup>7</sup>*

Electronic portfolios can also be a means of integrating traditional features with new ones, the latter including:

- *collecting*
- *selecting*
- *reflecting*
- *projecting*

Adding technology allows enhancement through:

- *archiving*
- *linking/thinking*
- *storytelling*
- *collaborating*
- *publishing<sup>8</sup>*

### **Target group**

- Business people of all sorts, working in small and medium companies or in large multinationals, for whom English is an essential vehicle of communication or could be a determining factor in career advancement
- University students studying ESP in the Business sector, Economics, Finance, Banking, Company Law
- Secondary school students who have Business English in the curriculum

### **Position**

- Directors and employees at international, national, regional businesses
- Trainees

### **Entry level**

- Understanding:
  - Listening comprehension - B1/B2
  - Reading comprehension - B2
- Speaking:
  - Spoken interaction - B2
  - Spoken production - B2
- Writing
  - Writing - B1/B2

## Exit level

- Understanding:
  - Listening comprehension - C1/C2
  - Reading comprehension - C1/C2
- Speaking:
  - Spoken interaction - C1/C2
  - Spoken production - C1/C2
- Writing
  - Writing - C1/C2

## BUSINESS ENGLISH TRAINEE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
listening						
reading						
spoken interaction						
spoken production						
writing						

	Entry level
	Exit level
	Ideal exit level

LEVEL OF LANGUAGE SKILLS	PROFESSIONAL LANGUAGE SKILLS
<p><i>Listening (C1)</i></p>	<p>I can understand normal business discourse on a wide range of matters encountered at the work place.</p> <p>I can understand radio and TV programmes on business and financial topics of professional interest to me irrespective of speed of delivery and accent.</p> <p>I can listen to and can understand the main points of a given discourse when uttered with a regional inflection (Scottish, Welsh, Irish etc) as well as international language varieties such as the American, Indian, Australian pronunciation varieties.</p> <p>I can understand equally well monologue as well as the interaction in a dialogue.</p> <p>I can understand the use of English in specific Business contexts such as general business meetings, annual general meetings, meetings with clients on a variety of topics.</p> <p>I can also understand most of what happens in business telephone calls, voice mail and receiving via the conference mode.</p> <p>I can understand the reading of technical reports and delivered speeches on the part of participants at meetings of various kinds.</p> <p>I can understand and report back on all kinds of presentations.</p> <p>I can understand clients/business people expressing specific wishes or talking about problems connected with mergers, takeovers or bids for a company, public tenders.</p> <p>I can understand discourse related to investments, shares, the stock exchange, currency exchange, interest rates, brokerage and banking charges and services.</p> <p>I can understand language used in buying/selling a property, companies, mortgages, loans.</p> <p>I can understand the language of advertising and promotion.</p> <p>I can understand and I am aware of cultural differences in business context expressed through convoluted pompous inappropriate English.</p>



#### EXAMPLES

- daily departmental business from sales and purchasing to personnel logistics, organigrams
- trade union relations
- hiring and firing
- sales forecasts
- production costs
- delivery times
- guarantee and quality control
- complaints and claims
- meetings terminology: opening/closing, motions, seconding, amendments
- CEO reports, annual report, financial reports
- Presentations and visual verbal communications
- Figures, calculations, forecasts, turnover, balance sheets
- Auditing. Contracts, tender, subcontractors
- talking business over lunch

## NOTES

- 1 Henceforth referred to as SSLMIT
- 2 Prof. John Dodds. For details on the Business English course <[www.cla.units.it/dodds](http://www.cla.units.it/dodds)>
- 3 Capre: 2007.
- 4 Rolf Schärer is the Rapporteur General of the ELP project of the Council of Europe.
- 5 Talk presented at the 2006 Conference of the Romanian Translators Association (ATR), Sibiu, Romania.
- 6 [www.cla.units.it/dodds](http://www.cla.units.it/dodds).
- 7 Baten: 2007.
- 8 Barrett: 2005 in Baten: 2007.

## BIBLIOGRAPHY

- Baten, Luc (2007). *A Digital European Language Portfolio*, Dublin, UCD Applied Language Center.
- Capre, Raymond (2007). *The European Language Portfolio. Its Role and Potential in University Language Learning*. Dublin, UCD Applied Language Center.
- Common European Framework of Reference (2001). *Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- King, Graham (ed.) (2005). *Good Writing Guide*, Glasgow, Harper Collins Publishers.
- Schärer, Rolf (2007). *Describing foreign language competence: From generalized to meaningful personalized profiles*, Dublin, UCD Applied Language Center.

# The European Language Portfolio and Teacher Education

FIONA DALZIEL  
Università di Padova

## INTRODUCTION

The aim of the European Language Portfolio (ELP) is to place language learners at the centre of the stage, to encourage them to be more autonomous and to take responsibility for their learning. Working with the ELP requires learners to reflect continually on the learning process and to self-assess their own competences, whether they be completing the self-assessment grid of the Passport or deciding what to insert into their Dossier. Yet the increase in autonomy which the ELP promotes does not in any way imply the diminishing role of the teacher. Instead, it poses challenges for learners and teachers alike: for both it may represent a departure from the familiar transmission model of education, requiring them to rethink and to adapt to new roles in the learning process. This article is based on the integration of the ELP into university language courses at Padua University. It will consider some of the possible difficulties teachers may encounter when introducing the ELP into courses, stressing the need for ongoing and appropriate in-service training. It will then describe an online workshop on the ELP and conclude by reflecting on some of the beneficial side effects of ELP use, including curriculum change and teacher collaboration.

Experiences with the ELP at Padua University have shown that the key to its successful implementation is its integration into courses (see for example Dalziel and Davies, 2009). Learners are unlikely to perceive it as a useful tool if its underlying principles are not firmly embedded into the teaching approach as a whole. In other words, working with the ELP does not just mean devoting part of a lesson or course to filling in its various sections, but helping learners to become autonomous “by developing and exercising the reflective skills of planning, monitoring and evaluating their learning” (Little 2002:186). It is in this way that learners can come to understand and to appreciate its value, as this student comments shows:

In un certo senso il Portfolio Europeo delle Lingue può aiutare a migliorare le proprie competenze linguistiche, poiché lo studente è portato a riflettere sulle conoscenze acquisite e, sulla base di queste, si pone degli obiettivi da raggiungere in tempi relativamente brevi. Si tratta dunque di una sfida personale, che non è imposta da terze persone, ed è proprio grazie a questa mancanza di imposizione che lo studente spontaneamente escogita tecniche per perfezionare le sue abilità o per porre rimedio a eventuali lacune. (student quote from end-of-year questionnaire 2005-2006).

Likewise, for the teacher, embarking upon a new course of which the ELP plays a part, is not simply a matter of understanding what it consists of, but of gaining awareness of its implications for language teaching. For some teachers, this may involve a radical change in their role, moving towards that of guiding rather than directing the language learning process (see for example Little 1991). This change may represent a challenge, and be one of the reasons why some teachers are reluctant or unwilling to try out the ELP with their classes.

Yet the role of the teacher in the autonomous classroom is no less important: as Little (2002) points out, there is more to promoting learner autonomy than simply telling learners to be more involved and responsible. Although one might expect learners to be happy to be empowered, this is not necessarily the case, at least not immediately: “Even mature, experienced learners are not always prepared to play an active part in their learning” (Ridley 2003:78). Learners who are accustomed to seeing the teacher as the giver of knowledge, may be disconcerted to say the least when asked to self-assess their own skills and set their own targets, both because they do not feel secure of their ability to do so and because they see this as the teacher somehow neglecting his/her basic duty (Dalziel and Davies, 2009). Thus the teacher needs to see the promotion of autonomy as a long-term process, which involves helping learners to understand exactly why such an approach has been favoured. As regards the ELP, students frequently comment on the importance of teacher support: “You must do it by yourself, since it’s a personal document, but a good guidance from the teacher is essential” (student quote from end-of-year questionnaire 2005-2006). As Mariani and Tomai stress, in the context of the ELP, the idea of “scaffolding” is particularly relevant:

la sperimentazione dell'uso del PEL sembra suggerire che la guida e il sostegno dell'insegnante sono fondamentali, specialmente all'inizio. Si tratta però di trovare un equilibrio delicato, e costantemente mutevole, tra lasciare gli studenti liberi di gestire il loro portfolio e fornire linee guida, "impalcature" che li aiutino a diventare progressivamente più autonomi (2005:126).

For teachers, another important factor to take into consideration is time constraints: the initial impact of the ELP may be somewhat overwhelming for the teacher, as gaining familiarity with its parts and working out how these combine in promoting its aims can be a time-consuming task. Clearly, the teacher needs to be fully convinced of the usefulness of this tool if he/she is going to be prepared to give up his/her precious time to learn how to use it. Yet some teachers may not necessarily see the promotion of learner reflection as of utmost importance. Some even hold the view that activities involving reflection and self-assessment merely take up time which could be better spent working directly on following the curriculum with their students. From a more practical point of view, some of the difficulties that teachers claim to have found when using the ELP with their classes concern how best to integrate it into the syllabus and into classroom activities, and how to convince the learners of its usefulness. These are all issues that need to be kept in mind when planning in-service training sessions or workshops devoted to the ELP.

#### APPROACHING ELP TEACHER EDUCATION

In many ways, teachers' use of the ELP mirrors that of learners', for as Little (2002:187) notes, "a tool designed to promote learner reflection necessarily prompts teacher reflection". The importance of teacher reflection has for many years been stressed in the literature on language teacher education (see for example Wallace 1991; Roberts 1998), as has the relationship between learner autonomy and teacher autonomy: "learner autonomy depends on teacher autonomy, in particular teachers' ability to reflect on what they do" (Ridley 2003:105). Similarly, just as learner autonomy does not imply working alone, but rather collaboration with one's peers, teacher autonomy can be best acquired through the exchange and sharing of knowledge and experience, in other words through *interdependence* (see for example Little 1991). A social constructivist approach to learning can be extended to teacher education, for as Roberts (1998:43-44) notes, there is "the need for providers to relate all new learning to teachers' prior practices and beliefs" and such an approach "recognises the interdependence of the personal and social dimensions of teacher development." As regards the ELP, this means that teacher training should not be seen as an opportunity to instruct teachers how to use this tool, but rather to explore by means of discussion and collaboration the implications of its use.

If they are to motivate their students to engage with the ELP, teachers must acquire a good theory-based understanding of the rationale that underlies it and

the benefits that it can bring to their language teaching. They need to explain why they ask their students to assess themselves and reflect on their foreign language learning and assume increasing responsibility for their work in the social context of the classroom (Little et al. 2007:17).

The issues to be dealt with may range from broad considerations of the extent to which the ELP could either fit in with or challenge their current teaching practice to practical activities to facilitate its integration into courses. At Padua University, the ELP has been used with language-degree students since 2003 (Dalziel 2005a, 2005b; Dalziel and Davies 2009) and a series of workshops and informal discussion sessions for teachers have been organised since then. It should be stressed that ELP implementation has always taken place on a voluntary basis, so that teachers do not feel obliged to adopt an approach that they do not feel comfortable with.

#### AN ONLINE ELP WORKSHOP

One of the practical problems encountered in organising in-service training on the ELP has always been that of finding a time at which all interested participants could attend, as the teachers come from different faculties/centres and have different timetables. It was this that in 2007 prompted the organization of an online course by means of the computer conferencing system used at the university language centre. The course was followed by about twenty teachers and learning advisors of English, French, Hungarian, Italian as a second language and Spanish, working at the faculties of Arts and Humanities, Political Science, and Education or directly for the language centre. Some had already used the ELP, while others were considering using it in future. The course facilitators were Fiona Dalziel and Gillian Davies, who co-ordinate the ELP project for the language centre; the “lingua franca” of the course was Italian. The participants were given access to a wide range of links and resources related to the ELP and the facilitators set up weekly tasks, which participants had to complete and then send. After this the other participants were encouraged to read the messages and comment on them, in the hope that an ELP debate would ensue. Some of the participants contributed actively throughout the course, while others completed just some of the tasks or were simply happy to “lurk”. The facilitators gave feedback on the activities, trying to highlight the interesting ideas that had emerged and to clear up any possible misunderstandings. The course therefore adopted the social constructivist approach to language teacher education mentioned above: the starting point for discussion was the teachers’ previous knowledge and experience; reflection was encouraged by means of (online) interaction; the facilitators acted as guides rather than instructors.

The first two activities were based on the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, Council of Europe 2001). This was deemed necessary in view of the fact that “from the beginning the ELP was conceived as an implemen-

tation tool for the CEFR” and “the ELP should be seen as a means of bringing the concerns, perspectives and emphases of the CEFR down to the level of the learner in the language classroom” (Little et al. 2007:11-12). With the first task, the facilitators were able to find out how familiar teachers really were with the CEFR, as participants were simply asked to describe the ways in which they had used the CEFR and to comment on its usefulness and/or difficulties encountered. There was in fact a great deal of difference between participants: some had used the CEFR extensively for syllabus design and testing, while others just had a vague notion of the levels. Yet for this reason participants could learn from their peers’ experiences, and as the following exchange reveals, find “food for reflection”.

A. Ho dovuto pensare alle situazioni specifiche in cui ho esercitato un’abilità (ascoltare un discorso accademico) per decidere se effettivamente, ‘so’ farlo. Se non ti trovi nella situazione in cui devi usare la lingua nella ‘vita reale’ (perché la stai studiando solo all’università), è ancora più difficile valutarti ...

B. più che rispondere a ... , volevo commentare il suo messaggio. Mi è piaciuto molto come si è messa nei panni dei suoi studenti. Inoltre, mi ha fatto pensare quanto il QCER ci aiuta/obbliga a fare i conti con l’utilizzo della lingua e ‘la vita reale’.

What emerged immediately was the fact, as mentioned above, that the CEFR challenges the traditional concept of the teacher, and that this shift from the norm is not always readily accepted by learners:

Si punta a rendere gli studenti più consapevoli e autonomi nell’apprendimento, ma a volte è difficile fare accettare loro quest’idea. Come già detto da ... , alcuni ancora si aspettano che sia l’insegnante a trasmettere “per osmosi” certe conoscenze.

The next task required teachers to get their hands on a copy of the CEFR, and read parts of it so as to have a clearer idea of its scope. It was hoped that in this way they would begin to realise how the levels of competence are just one small part of the CEFR. Each participant was asked to answer one of six questions which regarded the following: the term plurilingualism; an action-oriented approach to language learning; intercultural awareness; communicative strategies; the role of the teacher; and the role of tasks. In the subsequent activity, the ELP was introduced: the teachers who had used the ELP described how they had used it, and were asked to comment on the reaction of students, any difficulties encountered and the integration of the ELP into courses. Those teachers who instead had not yet used the ELP, were asked to consider how the components of the ELP (Passport, Biography, Dossier) could be related to its reporting and pedagogic functions. The teachers who had used the ELP commented on factors such as the usefulness of the descriptors for discussing course objectives and for carrying out peer review activities. The difficulties mentioned included the desire for an electronic version of the ELP, the lack of enthusiasm for the ELP shown by many students and the fact that learners found it hard to grasp the concept of their

“ownership” of the ELP. They also stressed the role of the teacher in guiding students towards autonomy, as this message reveals:

Sono d'accordo con te, e qui è importante che esista una guida (insegnante, tutor) per aiutare gli apprendenti meno esperti e meno sicuri, e per fare formazione non solo della lingua, ma anche di strategie di apprendimento. Comunque, non sono cose né facili né automatiche! Il PEL dovrebbe promuovere l'autonomia, ma non si può lasciare gli studenti da soli per completarlo.

In their feedback, the co-ordinators stressed the importance of the ELP being seen as an integral part of the course rather than something “extra”. Moreover, as Little et al. (2007:16) stress, the sections of the ELP may be adapted to the needs of individual courses: “the ELP is designed to help learners to manage their learning and teachers to manage their teaching, but it is not a straitjacket”. Such observations led into the next task, in which participants were asked to think of activities which involved learners’ self-assessment of their skills. Some of the ideas that emerged were listening to and assessing recorded conversations with native speakers as part of an intercultural exchange, writing a CV, and looking back and assessing old entries in an online diary. The course concluded with the participants being asked to write their own biography of valuable learning experiences and to suggest different ways of using the Dossier.

## CONCLUSIONS

Insights gleaned from the Padua experience of the ELP and teacher education confirm the affirmations (see for example Kohonen 2001, Little 2002) that regular in-service training is most definitely required if teachers are to take on board the underlying philosophy of the ELP, and to feel ready to use it with their classes, integrating it into courses, and motivating their students. However, over the years, the face-to-face and online ELP training sessions also appear to have a positive “side effect”. Participants have often commented on the fact that they appreciated the chance to collaborate and compare ideas with colleagues who they may otherwise have little or no contact with (Dalziel 2005b:84; 2006:354). As Little et al. point out:

The significance of collegial collaboration has also come up repeatedly in research findings ... When they [teachers] share experiences and uncertainties, significant professional learning develops through mutual interaction, trust and respect (2007:29).

This is clearly facilitated by the plurilingual scope of the ELP and the fact that it is not language-specific. Moreover, the reflection involved in such sessions has been seen to contribute to the re-assessment of overall teaching aims and objectives. As Lenz (2004:30) notes: “as soon as its use reaches a critical level it will not only be a more useful learning companion but may even bring about changes



in educational planning and practice.” Thus ELP oriented teacher education may help teachers to achieve heightened autonomy by means of interdependence with their peers, which can have long-term benefits for the teaching environment.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalziel, F. (2005a). "The CercleS European Language Portfolio project at the University of Padova". In C. Taylor, C. Taylor Torsello & M. Gotti (eds). *I Centri Linguistici: Approcci, progetti e strumenti per l'apprendimento a la valutazione, Atti del 3° convegno nazionale AICLU*, vol. 1, 129-140. Trieste: Università degli studi di Trieste, Dipartimento di scienze del linguaggio dell'interpretazione e della traduzione.
- Dalziel, F. (2005b). "The CercleS ELP: Reflections on an Italian pilot project". In A. Moravčíková, C. Taylor Torsello & T. Vogel (eds). *University language centres: Broadening horizons, expanding networks*, 79-87. Bratislava: CercleS.
- Dalziel, F. (2006). "An ELP workshop for university language teachers". In M.G. Lo Duca, F. Dalziel & D. Griggio (eds). *Il C.L.A. verso l'Europa: E-learning, testing, portfolio delle lingue*, 347-359. Padova: Cleup.
- Dalziel, F. & Davies, G. (2009). "The ELP as a resource for university language learning and teaching". Proceedings from the V Convegno Nazionale AICLU, Parma, May 2007.
- Lenz, P. (2004). "The European Language Portfolio". In K. Morrow (ed.), *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2002). "The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges". *Language Teaching*, 35, 182-189.
- Little, D. Hodel, H. P. Kohonen, V. Meijer, D. Perclová, R. (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.
- Mariani, L. & Tomai, P. (2005). *Il Portfolio delle Lingue: Metodologie, Proposte, Esperienze*. Roma: Carocci Faber.
- Ridley, J. (2003). "Learners' ability to reflect on language and on their learning" and "Introduction to Part III". In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda, (eds). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik.
- Roberts J. (1998). *Language Teacher Education*. London and New York: Arnold.
- Wallace M. (1991). *Training Foreign language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

# The role of ELP and Self-assessment in Effective Language Learning

FRANCA POPPI

SARA RADIGHIERI<sup>1</sup>

Università di Modena e Reggio Emilia

## 0. INTRODUCTION

Autonomy, or the “ability to take charge of one’s learning” (Holec, 1981: 3) has been defined as one of the most important characteristics of all sustained learning that attains long-term success (Little, 1996: 204). Accordingly, for many years now autonomy has been a popular focus for discussion in foreign language teaching for a number of reasons.

The growth of interest in learner autonomy (Benson and Voller, 1997; Benson 2001; Little, 1990, 1996, 2007; Cordisco, 2002) has been accompanied by an equal growth of interest in techniques calculated to produce more efficient and effective learning. In this context great emphasis has been placed on ICT facilities, considered as a suitable venue for autonomous learning to take place (Bachaman and Cohen, 1998; Chappelle, 2001, 2004; Richards, 2005; Hémard, 2006). However, it should be borne in mind that whatever method or technology is being used for language learning and teaching, it is essential to place it within the framework of educational values and of an educational curriculum, with students being guided to get as much information as possible about themselves as learners.

The present contribution reports on a project carried out at the University of Modena and Reggio Emilia, aimed at sensitizing students towards their weaknesses and strengths, encouraging them, meanwhile, to take on responsibility

for improving their own learning process, taking advantage of the European Language Portfolio (ELP). The project includes two phases and the present study is to be considered as a sort of sequel to a previous analysis described in Poppi and Radighieri (2007).

In this paper we will give a detailed description of the various steps of the second phase of the project and then show the results of the preliminary survey described in Poppi and Radighieri (2007). A brief discussion will then follow on the issues called to the fore when it comes to paving the way towards autonomy and self-evaluation. Finally, the data collected during the second phase of the project will be discussed.

## 1. METHODS AND MATERIALS

First-year students, training to get a degree in European Languages and Cultures, were recruited on a voluntary basis to take part in a project aimed at sensitizing them towards their weaknesses and strengths, using the ELP. Twenty students belonging to the top stream<sup>2</sup> accepted to take part in the project, which started in mid-October and lasted until the end of the course. Accordingly, the students were shown the ELP and lectured on its characteristics. Later on a language adviser told them how to compile the various parts of the ELP and the students were invited to ask questions both about the ELP and the project they were going to be involved in. Particular attention was paid to some sections of the ELP, namely, the Passport, the Biography and some pages in the Appendix (Council of Europe, 2001)<sup>3</sup>.

During the second phase of the project, reference was made only to one skill, namely reading comprehension, as it was the ability which had consistently been overestimated during the first part of the project (cf. Poppi and Radighieri, 2007: 178-179). Therefore, the students were asked to self-evaluate their reading skills and then the results of their self-evaluation were compared with the 'objective' scores they had obtained when completing the Oxford Quick Placement Test. Later on, the students started a program of self-access reading activities meant to raise their awareness of their level of competence and help them become more involved in the process of language learning. At the end of this self-learning program students were asked to take an objective test, i.e. the DIALANG<sup>4</sup> (only the reading test), and then to self-evaluate their competences again.

Finally, after the data of the final self-evaluation had been compared with the objective scores of the DIALANG, observations were made and possible suggestions for further research were advanced.

## 2. BACKGROUND TO THE STUDY

During the preliminary phase of the project, described in Poppi and Radighieri (2007), first-year students training to get a degree in European Languages and

Cultures had been asked to:

- 1) evaluate their own competence in the five skills listed by the Version of the European Language Portfolio accredited by the Council of Europe's Validation Committee;
- 2) record their evaluations in their ELPs;
- 3) produce a written text that was going to be assessed and then used, along with the results of an objective test previously submitted to them, to check the accuracy of their self-assessment.

By way of a preliminary conclusion, it is possible to state that the first phase of the study has proved that students seem to be more prone to overestimate rather than underestimate their language proficiency, with a generalised tendency toward overestimating reading and writing skills. Accordingly, in order to further investigate the results of the preliminary phase of the study, it was decided to focus on one of the above mentioned areas only, namely reading skills, and to involve the students in a project which aimed at sensitizing them towards their strengths and weaknesses, in order to make their language learning process more autonomous and effective. The first phase of the project had involved first year-students. In the second phase of the project, it was decided, in order to try and make the emerging trends as generalisable as possible, to refer to first-year students again. In this way we could refer to two communities which could be considered roughly comparable on the basis of their age and general competences (assessed by means of an entry test they had to take, prior to admission to the three-year degree course in European Languages and Cultures).

### 3. LANGUAGE TESTING AND SLA RESEARCH INTERFACES

Language Testing (LT) and second language acquisition (SLA) research are often seen as distinct areas of inquiry in applied linguistics.

Despite the differences in foci, several researchers (Bachmann, 1989; Shohamy, 1994; Bachman and Cohen, 1998) have recognized that there is considerable commonality of interests and potential for cross-fertilization between LT and SLA researches, both in terms of the research questions they address and the empirical approaches they take in dealing with these questions. These common areas of interest can be seen as deriving from an issue that is of central concern to both LT and SLA research: describing and explaining variability in language acquisition and test performance (Bachmann and Cohen, 1998: 3).

The case-study carried out at the University of Modena and Reggio Emilia is mainly focussed on SLA rather than on LT research. In fact, even though the authors are aware that a number of LT researchers have begun to develop tests of language proficiency based on notions of communicative competence and communicative language use, incorporating a full range of quantitative and qualitative analytic methods to LT research, they have decided, beforehand, not to give particular prominence to the topic of test design.

In fact, the two-phase project was mainly concerned with self-assessment and its effects on SLA, as it tried to investigate variability in test performance, stretching the meaning of the term 'test' to include 'self-assessment', too, and thus focussing on the correspondence between the students' self-evaluation and their objective level of competence as measured by means of objective tests (i.e. the Oxford Quick Placement Test and the DIALANG Test).

#### 4. THE USE OF THE ELP AND SELF-EVALUATION

In order to help students identify their actual level of proficiency and understand their language learning problems (in case there should be any), it is of paramount importance to provide first of all a tool for self-evaluation which could also be used as a basis for raising students' self-awareness. Without revisiting the debate on learner autonomy, it is worth remembering, paraphrasing Little (2007: 23-26), that learners are autonomous when they are able to set their own agenda and take responsibility for planning, monitoring and evaluating their own overall learning process and particular learning activities as well. Learners' capacity in the practice of learning is therefore expressed by their capability for critical reflection, decision making and independent action.

The relevance of these issues and their connection with the European Language Portfolio has been investigated and presented in a number of projects which have been carried out throughout European countries (cf. Morrow, 2004 among others) and in Italy as well by some of the members of the Italian Association of University Language Centre (AICLU) (Robinson 2005; Sindoni, 2007; Gori and Pedrola 2007). Therefore, in the case of the present project, when the need arose for a flexible and versatile tool which could help the students to better evaluate both the activities they were to tackle and their own competences, it was decided to use the ELP. In fact, the ELP can be considered an alternative means of assessment along the lines of the need to devise new tools for assessment, namely "procedures that are less 'test-like'" (Shohamy, 1998: 158).

#### 5. A DETAILED DESCRIPTION OF THE SECOND PHASE OF THE PROJECT AND SOME RESULTS

A group of 20 first-year top-stream students of the three-year degree course in European Languages and Cultures have been involved in a project aimed at sensitizing them towards a better identification of their level of proficiency in the reading skills.

The decision to focus on the learners' reading competence is based on two main reasons. First and foremost, the results of the preliminary phase of the project had disclosed the tendency, on the part of most learners, to overestimate their reading competence and this inevitably had spurred us, as teachers, to try and find out the reasons which had brought about such a state of affairs.

Moreover, there are also other considerations to be taken into account, all of which are linked to the important role played by a reading knowledge of a for-

eign language in the context of academic studies, professional success and personal development. This is particularly true of English as so much professional, technical and scientific literature is published in English today. In fact, it is frequently the case that the ability to read in English is required of students by their curriculum subjects and is often assessed by a test of reading comprehension. Yet, despite this specific need for the foreign language, it is the common experience of EFL teachers that most students fail to learn to read adequately in the foreign language (cf. Alderson, 1984: 1) or tend to overestimate their competence.

Misjudging one's level of proficiency can bring about great difficulties during the learning process. Indeed students who are not aware (or not completely aware) of their problems would hardly be able to identify and solve them during their language learning path and these problems might even hinder the process of language learning in general (Larsen-Freeman and Long, 1991; Sharwood Smith, 1994; Benson and Voller, 1997). In fact, if students underestimate their level of competence they may not get enough motivation and self-esteem to believe they can do better. On the other hand, when they overestimate their abilities, they might stop their process of language learning at one point, thinking they have reached a satisfactory level of proficiency, without really getting to it.

During the first stage of this second phase of the project the students' self-evaluations have been compared with the 'objective' scores they had obtained in the Oxford Quick Placement Test which they had to complete at the beginning of the year.

#### 5.1 OBJECTIVE TEST VS. SELF-EVALUATION

The comparison between the results of the objective test and the students' self-evaluation showed that 80% of the students had misjudged their levels. The data are particularly interesting if we consider overestimation and underestimation separately. In this way it is possible to see that 65% of the students had over evaluated their reading skill competence. (See Table 1. below for reference)

OBJECTIVE TEST VS. SELF-EVALUATION	
Correspondence	20%
Misjudgment	80%
Over-estimation	65 %
Under-estimation	15%

Table 1. Comparing students' results in the objective test with their self-evaluation (before SAC activities)

These results once again confirm the outcomes of the first phase of the project (cf. Poppi and Radighieri, 2007), which had disclosed a tendency on the part of the students to misjudge their mastery of reading skills, overestimating them.

## 5.2 SELF-ACCESS ACTIVITIES

The students who had volunteered for the project attended some sessions with a language learning adviser who helped them reflect on their learning skills using the ELP. After some time these students began a self-learning program including ICT programs and received advice from the language adviser, as well as exposure to language workshops held by English speaking teachers.

The reading activities were chosen among different materials available in the self-access laboratory. In particular, the activities had to be similar to those carried out in class, as part of the preparation for the end-of-year written final exam. At the same time these activities had to provide students with the possibility of working autonomously. The computer software and websites used for the self-learning activities are listed below:

- Focus On Grammar (Levels: Basic, Intermediate, High-Intermediate, Advanced), Longman.
- FCE Grammar Rom, (Level: Upper Intermediate), Longman.
- FCE Preparation CD-Rom (Level: B2), CUP.
- Longman Dictionary of Contemporary English, CD-Rom (Level: Preparation for FCE, CAE and CPE), Longman (cf. [www.flo-joe.co.uk](http://www.flo-joe.co.uk), [www.cambridge.ac.uk](http://www.cambridge.ac.uk), etc.)

The self-access reading activities were meant to raise the students' awareness and help them become more involved in the process of language learning. They were counselled by a language learning adviser and were asked to keep a 'daily log' with the activities they carried out. Moreover, they were also asked to provide some comments and feedback about difficulties, problems, the usability of electronic tools, and whatever they might want to bring to their adviser's attention.

During these self-access learning sessions, the students and the language learning adviser had the opportunity to discuss language learning strategies, attitudes, and difficulties developing the topics put forward by the ELP<sup>5</sup>. This open dialogue between the students and the language adviser is perceived as being of vital importance for the project and one of the conditions for a positive outcome of language learning schemes through ICT. During these sessions students had the opportunity to think over what they were doing and this has helped them to understand what the advantages and disadvantages of using computer software are, to decide what they could do with a computer programme, and also to realize why it is worth working with a computer. Indeed this reflection process is considered *per se* a big step towards language learning autonomy.



### 5.3 RESULTS AFTER THE SELF-ACCESS ACTIVITIES

At the end of the self-access learning program students were asked to take the objective test DIALANG (only the reading part). Finally, they were asked to self-evaluate their reading skills once again.

The final results are revealing, particularly when they are contrasted with the results of the Oxford Quick Placement Test and of the self-evaluation taken before starting the self-access activities (see Table 2. below).

DIALANG TEST VS. SELF-EVALUATION	
Correspondence	60%
Misjudgment	40%
Over-estimation	25%
Under-estimation	15%

Table 2. Confronting students' results in the DIALANG test with their self-evaluation (after SAC activities)

At the end of the project only 40% of the students misjudged their level of proficiency whereas during the first phase of the project 80% had misjudged their proficiency levels. This difference is statistically significant (2x2 Chi-squared (1df)  $p=0,03$ ). Even more interestingly, only 25 % of the students continued to overestimate their levels whereas in the beginning we had 65% over-estimating their levels (2x2 Chi-squared (1df)  $p=0,018$ ).

The results of this project show that by using self-access materials and combining them with self-evaluation activities and advice from a language adviser, students can reach a greater awareness of their language proficiency. This is particularly important in language learning, since knowing where you are is the starting point for realizing and understanding where you want to go.

By referring to the data recorded in their ELPs, students were able to pinpoint those areas where they lacked competence and, guided by the adviser, they were later on able to select, among the many activities available, those which best met their requirements. The fact that they were responsible for making choices concerning both the level and the contents of the activities they were to tackle, enabled them to take on a more active role in planning and organizing their language learning process. In other words, we can say that they became more 'autonomous'.

## 6. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study has shed light on two key concepts regarding self-assessment that the educator should always bear in mind if he or she wants to help students to develop the process of language learning and autonomy acquisition.

First of all, students need to be guided during the process of self-assessment because, as we have seen, they can run the risk of under/overestimating their abilities. The consequence could be in one case that they may not get enough motivation and self-esteem to believe they can do better and in the other, i.e. when overestimating their abilities, that they might stop their process of language learning at one point thinking they have reached a satisfactory level of proficiency, never really getting to it.

Secondly it is important to assess student's proficiency according to precise criteria because it is then possible to refer to them when we want to explain where the students failed or where they did well and so on. It is in any case always of fundamental importance for the students to start and continue the process towards autonomy with a teacher or a language adviser who can try and help them become more aware of their own limits. Several studies on self-assessment have shown that the correlation between learners' judgements in relation to tutors' judgements can be high, especially when students have been given training (Bachman and Palmer, 1989). Cram (1995: 273) observes that the 'accuracy' of self-assessment varies according to several factors, including the type of assessment, language proficiency, academic record, career aspirations and degree of training. Oscarson's (1997) review of research on self-assessment suggests that learners are capable of self-assessing their own language proficiency reliably under appropriate conditions.

The results obtained seem to reinforce and support the need for a focused approach to autonomous language learning by integrating new tools such as the ELP and ICT, into classroom and self-access learning. The conclusions are tentative, but we would like to suggest that in order to help learners with their SLA process, it is important to rely on those tools which enable critical reflection, decision making and independent action on the part of the students, like the ELP.

This project has outlined how foreign and second language teaching may evolve by combining multi-media facilities with an enhanced awareness of the learners' strengths and weaknesses. In particular, the present contribution seems to suggest that some changes might be incorporated into language teaching by combining SLA and LT research with ICT in order to ensure that it would eventually provide a positive relevant learning experience for students and enable them to develop new learning skills and strategies. As a matter of fact, as pointed out by Chapelle (2007: 108) "the march of technology throughout all aspects of the lives of language learners is expanding whether it be through formal education or in their everyday lives. Such environments [...] represent the context in which a great many language learners are studying language today".

It is therefore important to continue to study and experiment new tools, with the ELP being one of them, which might help us understand how learners can be facilitated in the process of SLA and consequently help the researchers find more appropriate teaching and LT tools.

1 The article has been written jointly and each part has been discussed thoroughly, but it is common to indicate which of us initiated the drafts of each part: Franca Poppi drafted sections 0-3, Sara Radighieri the rest, i.e. 4-6.

2 At the beginning of the academic year, first-year students are asked to complete the Oxford Quick Placement Test and, on the basis of their scores, are streamed into groups of 20-25, in order to fit them into language workshops held by English speaking teachers. The Oxford Quick Placement Test is a placement test for learners of English, produced in collaboration with the University of Cambridge ESOL Examinations (formerly UCLES). The electronic version of the test takes about 15 minutes to complete. In this time students answer about 25 multiple-choice questions to test listening, reading, and grammar. The computer presents a question and then assesses the student's response as right or wrong. As students progress through the test, the questions are automatically adapted to their ability until a consistent level is identified. The results are presented in terms of the ALTE (Association of Language Testers in Europe) Framework and the Common European Framework. (cf. <http://www.oup.com/elt/catalogue/isbn/7162?cc=gb>)

3 The Passport and its pages regarding the Profile of Language Skills are very useful because they introduce students to the proficiency levels described in the Common European Framework of Reference (CEFR) grid (A1, A2, B1, etc.) and provide some explanatory descriptions (namely, 'Can do' statements) of the required abilities for positioning oneself at the different levels. So, even those students who are not familiar with the CEFR levels can possibly understand them with no or few difficulties (Little and Perclová, 2001). The Biography is

helpful as well when used for raising students' awareness. Here students are asked to report carefully on their language learning experiences, attitudes, language courses taken abroad, etc. The Appendix contains checklists referring to the different abilities and levels of competence mentioned in the CFR. These checklists can prove remarkably effective for language learners because they allow the students to set a number of future objectives once they see that they are not yet able to master certain sub-skills (see Appendix 1).

4 The DIALANG is a diagnostic language test which provides assessment in five areas: reading, writing, listening, grammar and lexis. It is a validated test which provides tests in 14 European Languages and is based on the Common European Framework of Reference. It also provides advice about learning problems and suggestions on how to improve one's learning style and attitude. Further information at: [www.dialang.org](http://www.dialang.org).

5 The notion of language counseling and how CMC and ICT are productively used in language learning is not the aim of this paper and therefore they are only hinted at in the present work. The project described here did not aim to monitor the changes and improvement in students' performance according to a set of established criteria, and limits itself to briefly sketching the kinds of activities the students carried out individually. The evidence of the students' language proficiency improvement can nonetheless be seen and could be attributed to the use of ICT though it is not possible to exactly single out the specific features that have brought students to attain such positive results.

- Alderson, J.C. (1984). "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" In Alderson J.C. and Urquhart A.H. (eds.), *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, 1-24.
- Alderson, J.C. and Urquhart A.H. (eds.) (1984) *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman.
- Bachmann, L.F. (1989). Language testing - SLA research interfaces. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9: 193-209.
- Bachmann, L.F. and Cohen, A.D. (1998). *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. and Palmer, A. (1989). "The construct validation of self-ratings of communicative language ability", *Language Testing* 6, 1, 14-29.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Benson, P. and Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: CUP.
- Chapelle, C. (2004) "Technology and second language learning: expanding methods and agendas". *System*, 32: 593-601.
- Chapelle, C. (2007). "Technology and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 98-114.
- Cordisco, M. (2002). *Self-Access: Autonomia e tecnologie nello studio dell'inglese come lingua straniera*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages division, Strasbourg (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Cram, B. (1995). "Self-assessment from theory to practice. Developing a workshop guide to teachers". In Geoff Brindley (ed) *Language Assessment in Action*. Sydney, Australia: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 271-305.
- Gathercole, G. (ed.) (1990). *Autonomy in Language Learning*. London: CILT.
- Gori, F. and Pedrola, M. (2007). "Applicazioni della valenza riflessiva dello *European Language Portfolio*". In Taylor, C. (ed.) *Aspetti della didattica e delle lingue straniere*, Trieste: Dipartimento di Scienze del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione, 11-28.
- Hémard, D. (2006). "Evaluating hypermedia structures as means of improving language learning strategies and motivation". *ReCALL*, 18: 24-44.
- Holec H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow: Longman.
- Little, D. (1990). "Autonomy in Language Learning". In Gathercole, J. (ed.), 7-13.
- Little, D. (1996). "Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies". In Pemberton, R. et al. (eds.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, Hong Kong: Hong Kong University Press, 203-218.
- Little, D. (2007). "Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1: 14-29.
- Little, D. and Perclovà, R. (2001). *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Theacher*

Trainers. [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPgguide\\_teacherstrainers.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPgguide_teacherstrainers.pdf)

Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: OUP.

Oscarson, M. (1997). "Self-assessment of foreign and second language proficiency". In *Encyclopedia of Language and Education*. - Vol 7: Language testing and assessment. Dordrecht: Kluwer Academic, 175-187.

Pemberton R. et al. (eds.) (1996) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Poppi, F. and Radighieri, S. (2007). "The use of the European Language Portfolio in language learning: a case study". In A. Hornung, C. Robustelli (a cura di), *Vivere l'interculturalità - Gelebte Interkulturalität. Festschrift für Hans Drumbl zum 60. Geburtstag*, Stauffenburg: Tübingen, 167-189.

Richards, C. (2005). "Activity-reflection e-portfolios: An approach to the problem of effectively integrating ICTs in teaching and learning". *Teaching and Learning Forum 2005*. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2005/refereed/richards.html>

Robinson, I.M (2005). "Self evaluation using the Common European Framework in an Italian University context". In Argondizzo, C. (a cura di), *L'altra didattica. Proposte e riflessioni su aspetti di didattica innovative delle lingue moderne nell'università italiana*, Quaderno n.1/2005, Soveria Mannelli: Rubettino Editore, 161-167.

Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical foundations*. London: Longman.

Shohamy, E. (1994). "The role of language tests in the construction and validation of second-language acquisition theories". In Tarone, E.E., Gass, S.M. and Cohen, A.D. (eds.) *Research methodology in Second-Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 133-142.

Shohamy, E. (1998). "How can language testing and SLA benefit from each other? The case of discourse". In Bachmann, L.F. and Cohen, A.D. (eds) *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, 156-176. Cambridge: Cambridge University Press.

Sindoni, M.G. (2007). "Presenza e impatto del Portfolio Europeo delle Lingue sul sistema formativo universitario italiano". *Quaderni di Ricerca del Centro Linguistico d'Ateneo Messinese*, Vol. 1. Soveria Mannelli: Rubettino Editore.

Tarone, E.E., Gass, S.M., and Cohen, A.D. (eds.) (1994). *Research methodology in Second-Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Appendix 1  
Reading Comprehension Checklist (Council of Europe, 2001)

Appendix A

<b>Level A1</b>	<b>My next goal</b>	<b>*</b>	<b>**</b>	<b>***</b>
<i>I can pick out familiar names, words and phrases in very short simple texts</i>				
<i>I can understand words and phrases on simple everyday signs and notices (e.g., exit, no smoking, danger, days of the week, times)</i>				
<i>I can understand simple forms well enough to give basic personal details (e.g., name, address, date of birth)</i>				
<i>I can understand simple written messages and comments relating to my studies (e.g., "well done", "revise")</i>				
<i>I can understand short simple messages on greeting cards and postcards (e.g., holiday greetings, birthday greetings)</i>				
<i>I can get an idea of the content of simple informational material if there is pictorial support (e.g., posters, catalogues, advertisements)</i>				
<i>I can follow short simple written directions (e.g., to go from X to Y)</i>				

<b>Level A2</b>	<b>My next goal</b>	<b>*</b>	<b>**</b>	<b>***</b>
<i>I can understand short simple messages and texts containing basic everyday vocabulary relating to areas of personal relevance or interest</i>				
<i>I can understand everyday signs and public notices (e.g., on the street, in shops, hotels, railway stations)</i>				
<i>I can find specific predictable information in simple everyday material such as advertisements, timetables, menus, directories, brochures</i>				
<i>I can understand instructions when expressed in simple language (e.g., how to use a public telephone)</i>				
<i>I can understand regulations when expressed in simple language (e.g., safety, attendance at lectures)</i>				
<i>I can understand short simple personal letters giving or requesting information about everyday life or offering an invitation</i>				
<i>I can identify key information in short newspaper/magazine reports recounting stories or events</i>				
<i>I can understand basic information in routine letters and messages (e.g., hotel reservations, personal telephone messages)</i>				

## Appendix B

<b>Level B1</b>	<b>My next goal</b>	<b>*</b>	<b>**</b>	<b>***</b>
<i>I can read straightforward factual texts on subjects related to my field of interest with a reasonable level of understanding</i>				
<i>I can recognize significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects</i>				
<i>I can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts related to my academic or professional field</i>				
<i>I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters and e-mails well enough to correspond with a pen friend</i>				
<i>I can find and understand relevant information in everyday material, such as standard letters, brochures and short official documents</i>				
<i>I can understand clearly written straightforward instructions (e.g., for using a piece of equipment, for answering questions in an exam)</i>				
<i>I can longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task</i>				
<i>I can follow the plot of clearly structured narratives and modern literary texts</i>				

<b>Level B2</b>	<b>My next goal</b>	<b>*</b>	<b>**</b>	<b>***</b>
<i>I can quickly scan through long and complex texts on a variety of topics in my field to locate relevant details</i>				
<i>I can read correspondence relating to my field of interest and readily grasp the essential meaning</i>				
<i>I can obtain information, ideas and opinions from highly specialized sources within my academic or professional field</i>				
<i>I can understand articles on specialized topics using a dictionary and other appropriate reference resources</i>				
<i>I can quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile</i>				
<i>I can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints</i>				
<i>I can understand lengthy complex instructions in my field, including details on conditions or warnings, provided I can reread difficult sections</i>				
<i>I can readily appreciate most narratives and modern literary texts (e.g., novels, short stories, poems, plays)</i>				



## Appendix C

<b>Level C1</b>	<b>My next goal</b>	<b>*</b>	<b>**</b>	<b>***</b>
<i>I can understand in detail highly specialized texts in my own academic or professional field, such as research reports and abstracts</i>				
<i>I can understand any correspondence given the occasional use of a dictionary</i>				
<i>I can read contemporary literary texts with no difficulty and with appreciation of implicit meanings and ideas</i>				
<i>I can appreciate the relevant socio-historical or political context of most literary works</i>				
<i>I can understand detailed and complex instructions for a new machine or procedure, whether or not the instructions relate to my own area of speciality, provided I can reread difficult sections</i>				

<b>Level C2</b>	<b>My next goal</b>	<b>*</b>	<b>**</b>	<b>***</b>
<i>I can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning</i>				
<i>I can understand and interpret critically virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings</i>				
<i>I can make effective use of complex, technical or highly specialized texts to meet my academic or professional purposes</i>				
<i>I can critically appraise classical as well as contemporary literary texts in different genres</i>				
<i>I can appreciate the finer subtleties of meaning, rhetorical effect and stylistic language use in critical or satirical forms of discourse</i>				
<i>I can understand complex factual documents such as technical manuals and legal contracts</i>				



# Portfolio: valutazione, autovalutazione e autonomia del discente

MONICA RANDACCIO  
Università di Trieste

## INTRODUZIONE

La mia esperienza nell'uso del Portfolio fa riferimento all'anno accademico 2003/4 con due gruppi di studenti della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trieste, che hanno frequentato due corsi di lingua inglese, uno a livello principianti (corso di laurea in Lettere, Beni Culturali e Storia) e l'altro a livello preintermedio (corso di laurea in Scienze e Tecniche dell'Interculturalità). La durata di ogni corso, svolto da marzo a maggio, era di sessanta ore totali, divise in sei ore settimanali. Gli studenti che hanno preso parte alla sperimentazione del Portfolio sono stati otto nel primo corso e trentotto nel secondo.

Vi sono state alcune difficoltà oggettive nell'incoraggiare lo sviluppo di una consapevolezza di metapprendimento e metacognitiva degli studenti che dovrebbe essere implicita nella sperimentazione del Portfolio. Fra queste, vanno annoverate principalmente 1) l'impossibilità di osservare e monitorare gli studenti in modo coerente e continuativo poiché la frequenza ai corsi non era obbligatoria; 2) l'organizzazione dei corsi in semestri che porta a considerare l'apprendimento quale un obiettivo da conseguire con una certa immediatezza senza tenere conto dei benefici a lungo termine (Moyer 2002: 184).

Tuttavia, l'introduzione del Portfolio ha suscitato alcune riflessioni importanti su valutazione, autovalutazione e autonomia del discente. Partendo da una

riflessione sulla mia esperienza didattica, questo intervento tratterà queste tre nozioni fondamentali. Dapprima verranno prese in esame la valutazione sommativa e quella formativa, quest'ultima interpretabile quale primo passo verso l'autovalutazione. Si discuterà inoltre dell'uso del Portfolio come espressione conciliativa fra valutazione sommativa e valutazione formativa, verrà mostrata la procedura operativa con cui il Portfolio è stato introdotto nei miei corsi e, infine, si darà spazio ad una riflessione sull'autonomia del discente quale presupposto per l'introduzione del Portfolio.

#### VALUTAZIONE SOMMATIVA E VALUTAZIONE FORMATIVA

La distinzione fra due tipi di valutazione, ovvero quella sommativa e quella formativa, è di fondamentale importanza in relazione alla mia esperienza didattica. Siccome i corsi da me tenuti sono frequentati da un altro numero di studenti, alla fine del mio periodo di insegnamento sono inevitabilmente costretta ad usare la valutazione sommativa per capire quali siano i risultati raggiunti. Il tipo di valutazione da me adottato più frequentemente è perciò una valutazione rigidamente centrata su obiettivi specifici e riferita alla norma, ovvero che colloca l'esito delle prove degli apprendenti in una graduatoria, la valuta e la classifica rispetto a quelle dei loro pari. Tale approccio può essere così riassunto: dapprima vengono fissati gli obiettivi in relazione al lavoro svolto durante il semestre, che sono strettamente legati al programma svolto durante il corso. È chiaro che questo tipo di valutazione "rappresenta un punto di vista interno alla disciplina" e mostra la naturale tendenza dei docenti a pretendere un certo *feedback* dall'insegnamento svolto, come sottolineato nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (Consiglio d'Europa 2002: 225). In secondo luogo, il test d'entrata, somministrato all'inizio del corso, rappresenta in modo inequivocabile l'uso più comune di una valutazione che fa riferimento alla norma, poiché gli studenti sono classificati rispetto ai loro pari o a uno standard che non tiene conto né delle difficoltà del test, né dell'abilità dello studente. Infine, la votazione viene attribuita sulla base di un esame fatto alla fine del semestre e diventa quindi decisivo ciò che lo studente riesce a fare in quell'occasione particolare.

L'uso della valutazione sommativa si lega ad un'altra questione che dovrebbe essere analizzata attentamente, ossia il problema della soggettività/oggettività in senso lato. Quando si adopera un tipo di valutazione del profitto, riferita alla norma e centrata su obiettivi specifici, quella a cui si è accennato precedentemente, si tende a rimuovere la soggettività facendo uso di prove indirette, prove che sono pensate in modo da valutare una specifica abilità e in cui gli *item* hanno solo una risposta giusta possibile, come ad esempi nel caso di test a *multiple choice* o *fill in the gap*. La questione della soggettività/oggettività *in toto* è comunque più complessa e la nozione di 'oggettività' è al centro di tre concetti fondamentali della valutazione: validità, affidabilità e fattibilità (Consiglio di Europa 2002: 217).

Se questi tre principi, che corrispondono a *che cosa valutare, come giudicare la prestazione e che tipo e numero di categorie sono praticabili in una procedura valutativa*, devono essere usati in diversi sistemi e organizzazioni educative, hanno bisogno allora di essere il più oggettivi possibili.

Tuttavia, all'intera questione dell'oggettività è stata data un'enfasi eccessiva che ha portato ad un'esagerazione nel proclamarne la sua attendibilità. Nonostante si sia spesso deciso di circoscrivere la valutazione a tecniche che offrissero un maggiore controllo sull'insieme delle prove, rimane ineliminabile un elemento di soggettività. Vi è infatti sempre qualcuno che a priori ha specificato il contenuto delle prove, qualcuno che ha scritto gli *item* per rendere operativi i contenuti specifici e, infine, qualcuno che, fra tutti gli *item* possibili, ha scelto quegli *item* per quelle prove.

Vi è inoltre un'ulteriore scelta 'soggettiva' che guida le decisioni nello stabilire quali *item* includere per sottoporre a valutazione gli studenti, una scelta che molto spesso viene trascurata ma che si è rivelata di grande importanza nella mia esperienza didattica. Una volta decisa la prova, ai docenti è infatti rimessa la decisione di stabilire quali, fra gli *item* selezionati, abbiano maggiore rilievo. La scelta è spesso dettata sia dalle preferenze individuali del docente sia, forse in modo più determinante, dalle differenze che le lingue presentano a livello strutturale. In questo modo, la scelta e l'inclusione di determinati *item* deriva dalla relazione che sussiste fra la lingua di arrivo e la lingua madre dei discenti. Personalmente ho riscontrato che il processo d'insegnamento è sottoposto a una sorta di 'effetto domino': concentrandomi sulle difficoltà tipiche degli studenti a maggioranza madre lingua italiana, i miei corsi tendono a insistere su quelle strutture che sono maggiormente problematiche. Le aree più problematiche sono a loro volta oggetto della scelta inerente agli *item* da includere nelle prove d'esame. La prova di esame diventa di conseguenza una verifica che permette di valutare se le difficoltà iniziali siano state superate. Questo dimostra quindi che la scelta di quello che viene sottoposto a valutazione può variare in maniera considerevole a seconda della lingua madre dei discenti: una prova di lingua inglese scelta per valutare studenti italiani può essere molto diversa da una prova scelta per valutare studenti francesi, inglesi, olandesi. Tale differenza dipende dunque dalle somiglianze e diversità che si vogliono mettere in evidenza a livello strutturale fra la lingua inglese e le altre lingue. È evidente quindi che la scelta di questo tipo di valutazione ritiene un forte elemento di soggettività.

Dopo avere trattato la valutazione sommativa e le problematiche che questo tipo di valutazione comporta, voglio rivolgere la mia attenzione alla valutazione formativa. Sarebbe auspicabile introdurre la valutazione formativa quale strumento che fornisca ai discenti un *feedback* sul loro processo di apprendimento. Tuttavia, come si sottolinea nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, esiste una debolezza implicita nell'idea della valutazione formativa connessa alla capacità di dare *feedback*, di restituire informazioni. La restituzione infatti "funziona solo se chi riceve le informazio-

ni è in posizione di (a) *tenerne conto*, vale a dire se è attento, motivato e conosce le modalità con cui le informazioni vengono date, (b) *recepirle*, vale a dire non è sopraffatto da troppe informazioni, ha modo di registrarle, organizzarle e farle proprie, (c) *interpretarle*, vale a dire dispone di sufficienti conoscenze e della consapevolezza necessaria per comprendere in che cosa consistano e per evitare reazioni inopportune e (d) *interiorizzarle*, vale a dire ha il tempo, la disponibilità e le risorse occorrenti per riflettere sulle informazioni che riceve, integrarle in quelle che già possiede e ricordarle” (Consiglio d’Europa 2002: 228). Tutto ciò implica autonomia, controllo del proprio apprendimento e sviluppo di modalità di azione che tengano conto delle informazioni ricevute.

Tuttavia, sebbene la valutazione formativa e quella sommativa possono richiedere l’uso di strumenti molto diversi in linea di principio “in pratica il riscontro derivante dagli esami di fine anno o fine semestre spesso assicura che la valutazione formativa usi le stesse procedure adottate per la valutazione sommativa” (Little and Perclová 2001: 55). Una potenziale soluzione che concili e integri questi due tipi di valutazione è rappresentata dal Portfolio.

#### L’USO DEL PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE

L’uso del Portfolio, che mette al centro il concetto di autovalutazione, si rifà in larga misura a questi due tipi di valutazione. I discenti che si valutano nella componente del passaporto del Portfolio s’impegnano in una forma di valutazione sommativa in quanto dichiarano la loro competenza in un ben preciso momento della loro vita. D’altro canto, l’autovalutazione usata nella componente della biografia, che è volta a mantenere i contenuti del dossier sotto una costante revisione critica, ha una funzione formativa. Da un punto di vista pratico, bisogna però fare in modo che l’autovalutazione che si vuole promuovere in ogni attività d’insegnamento sia introdotta gradualmente se si vuole fare sì che sia efficace, come mettono in guardia David Little e Radka Perclová (ibidem: 58). Questo è stato esattamente ciò che è stato preso in considerazione prima di integrare il Portfolio nei miei corsi.

Il primo passo è stato di introdurre i miei studenti ai sei livelli di competenza linguistica, così come sono elaborati nel *Quadro comune europeo di riferimento* A1, A2, B1, B2, C1, C2. Ho pensato che per renderli più adatti a recepire il vocabolario tipico dell’autovalutazione, la griglia di autovalutazione – la Scala globale – poteva rappresentare per loro un valido aiuto, così come è rappresentata nella Tavola 1 del *Quadro comune europeo di riferimento* e che riassume i livelli di competenza in semplici paragrafi olistici, (Consiglio d’Europa 2002: 32). Ho distribuito dunque fotocopie di tale griglia chiedendo loro di valutarsi rifacendosi alla descrizione dei livelli. Ho inoltre sottolineato l’importanza di quanto sia necessario fare riferimento ad una scala comune a tutti i paesi europei. Quando ho successivamente introdotto il Portfolio, ho spiegato le due principali funzioni proprie di tale ‘strumento’, ovvero la funzione certificativa e la funzione pedagogica. La prima

è stata presentata in termini pratici: scopo di questa funzione, che permette di presentare diplomi e certificati in modo da fornire ulteriori informazioni e prove concrete inerenti a ciò che è stato raggiunto nel percorso di acquisizione della lingua straniera, è quello di proporre il Portfolio quale mezzo che apre le porte all'Europa, di facilitare l'opportunità di studiare o cercare lavoro all'estero. Inoltre, il fatto che il Portfolio dovrebbe essere accettato internazionalmente e basarsi su criteri riconosciuti a livello internazionale, ha reso gli studenti consapevoli della sua importanza al di là della loro contingente carriera accademica. Anche la spiegazione della funzione pedagogica è servita a insistere specificamente su questo punto. Tale funzione ha infatti il compito non solo di sviluppare una capacità di riflessione e di autovalutazione che permetta agli studenti di assumersi gradualmente la responsabilità del loro percorso di apprendimento, ma anche di indirizzarli verso l'autonomia del discente promovendo un apprendimento che duri per tutto l'arco della vita in una prospettiva più ampia rispetto al raggiungimento di obiettivi immediati.

Fatti questi chiarimenti preliminari, ho introdotto gli studenti alla componente del passaporto quale mezzo di riflessione sul grado di competenza già acquisito in inglese. Ho dato loro indicazioni chiare e dirette su come procedere: innanzitutto, ho chiesto loro di guardare la griglia di autovalutazione e valutare a quale livello pensavano di collocarsi. Siccome è evidente, come hanno sottolineato David Little e Radka Perclová, la difficoltà di comprendere i termini generali in cui i descrittori sono formulati (2001: 35-36), ho insistito che venissero lette attentamente le liste di controllo per la definizione degli obiettivi e per l'autovalutazione, che forniscono descrizioni più dettagliate per ogni abilità. L'articolazione dettagliata dei descrittori generali, che fornisce liste precise di obiettivi da raggiungere, ha aiutato gli studenti in modo considerevole a renderli più certi di quale fosse il loro livello. Ho successivamente chiesto di compilare il passaporto annerendo le caselle per ogni specifico livello raggiunto in ogni abilità, di dare, così come richiesto dal passaporto, un breve riassunto delle esperienze inerenti all'apprendimento e agli scambi interculturali, di fare una lista dei diplomi e delle certificazioni acquisite e di allegare fotocopie di tali diplomi e certificati.

Quando ho introdotto la componente della biografia, ho sottolineato come questa abbia un duplice proposito. Nelle parti più descrittive – esperienze di rilievo nell'apprendimento della lingua, periodi in cui si è vissuto, studiato o lavorato all'estero e modi in cui si è venuti in contatto con le culture di lingua inglese – ho chiesto di dare informazioni più dettagliate su quanto riassunto precedentemente. Ho incoraggiato gli studenti a fornire informazioni soprattutto sulle loro esperienze linguistiche e culturali sia in contesti di apprendimento formali sia in ambiti non scolastici e di concentrare la loro attenzione specificamente sulle similitudini e le differenze, argomento questo che ho ritenuto di particolare interesse soprattutto per gli studenti impegnati negli studi interculturali. Per la compilazione della sezione successiva, denominata 'il mio prossimo obiettivo di apprendimento', che richiedeva un coinvolgimento degli studenti nella

pianificazione, riflessione e valutazione del loro processo di apprendimento, ho cercato di rendere esplicito in che modo procedere. Ho chiesto di concentrare la loro attenzione sui diversi aspetti del processo di apprendimento della lingua così come viene descritto nelle quattro liste di controllo contenute in 'imparare ad apprendere' (atteggiamenti e motivazioni, attività di apprendimento generali, attività di apprendimento formale, e attività collaborative), modo questo che permette di identificare i punti di forza e di debolezza individuale, e ho quindi insistito che fissassero il loro successivo obiettivo di apprendimento rifacendosi ai descrittori contenuti nelle liste di controllo per la definizione degli obiettivi e per l'autovalutazione. Ho chiesto di esprimere un obiettivo il più dettagliato possibile, cercando di specificare quale abilità avrebbero voluto migliorare, quanto tempo avevano preventivato per raggiungere tale miglioramento e di quali materiali avrebbero avuto bisogno per raggiungere l'obiettivo prefissatosi.

Infine ho chiesto agli studenti di compilare il dossier inserendo alcuni campioni di loro recenti produzioni in inglese e di confrontarli con relazioni e composizioni scritte alla scuola superiore in modo da potere vedere se vi fosse stato miglioramento nel loro apprendimento della lingua.

Non è stato possibile stabilire in modo univoco se l'introduzione del Portfolio si sia potuta dire riuscita. Degli studenti del corso di laurea in Lettere, Beni Culturali e Storia, solo quattro avevano compilato il Portfolio e quindi non si sono avuti dati significativi. È stato invece possibile discutere alcuni risultati parziali derivanti dall'uso del Portfolio fatto dagli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze e Tecniche dell'Interculturalità. La componente del passaporto non aveva costituito difficoltà rilevanti in termini procedurali, ma alcune differenze si sono potute notare fra la autovalutazione degli studenti e i risultati del loro esame finale, che consisteva in un test grammaticale di sessanta domande e una breve traduzione dall'italiano in inglese. Su trenta studenti che avevano compilato il Portfolio, le maggiori discrepanze si erano riscontrate al livello A2, dove sette studenti su sette avevano sottovalutato le loro abilità linguistiche, e a livello B2 dove nove studenti su sedici avevano fatto lo stesso. Si è potuto così presumere che le maggiori difficoltà riscontrate nell'autovalutazione della propria competenza linguistica si verificano in prossimità del livello soglia. La componente della biografia si era rivelata la sezione più problematica: le informazioni fornite dagli studenti sulle loro esperienze linguistiche, culturali e interculturali erano stati insoddisfacenti e, a parte rare eccezioni, non erano stati dati commenti o opinioni. La più grande difficoltà degli studenti era comunque stata quella di identificare quali fossero i loro bisogni e di riflettere sul processo di apprendimento. Come è stato notato, gli studenti non diventano discenti autonomi solo perché scelgono o contribuiscono al processo di apprendimento, ma coinvolgendoli nel processo di pianificazione e valutazione e nello sviluppare la loro capacità di riflessione sul loro progressivo percorso di apprendimento (Clark 2002: 194).

Il Portfolio ha quindi fatto emergere la consapevolezza di quanto sia importante sviluppare l'autonomia del discente, argomento a cui è stato dato ampio spazio nella recente letteratura.



Come hanno sottolineato Paola Evangelisti e Carmen Argondizzo (2002), il concetto di autonomia ha acquistato una grande rilevanza nel contesto universitario italiano e l'idea di apprendimento in autonomia ha suscitato molto interesse in chi è chiamato a gestire situazioni dove bisogna provvedere all'apprendimento delle lingue per studenti di più facoltà, con risorse umane non sempre adeguate, sia numericamente che qualitativamente. Un certo tipo di autonomia, che soddisfi l'obiettivo pedagogico di raggiungimento da parte degli studenti di un buon livello di acquisizione di competenze linguistiche e comunicative, si realizza sicuramente nelle strutture dei Centri linguistici, dove si forniscono strumentazione e materiali didattici adeguati per lo studio, totalmente o in parte autonomo. Tuttavia, lo studente in questo particolare contesto non è "in realtà autonomo, egli è semplicemente svincolato dall'entità classe" (Evangelisti Argondizzo, 2002: 8). Questo tipo di autonomia si realizza infatti nel non frequentare le lezioni in orari e tempi prestabiliti, nella scelta di un percorso autonomo più libero, nella scelta fra diversi materiali didattici che maggiormente si confà agli interessi e al modo di apprendere individuali dello studente. Eppure gli obiettivi da raggiungere rimangono comunque prefissati e il loro raggiungimento viene comunque valutato, formalmente, da altri, in genere rappresentanti dell'istituzione. In questa particolare situazione, l'autonomia del discente si definisce come una serie di gradi di libertà concessa durante il percorso di apprendimento, all'interno di obiettivi prefissati e valutati da agenti esterni (Evangelisti Allori 1982: 373-386; 1989: 43-54).

Ben diversa è la situazione quando si tratta di reale autonomia di apprendimento: "il vero apprendimento autonomo ha luogo quando avviene in risposta alle proprie esigenze, con obiettivi personali, mettendo in moto le proprie risorse, anche in base a modalità e tempi di apprendimento individuali. Esso cessa, rivolgendosi ad altri obiettivi, quando l'individuo ritiene di avere raggiunto l'obiettivo che lo aveva messo in moto, quando, cioè, ritiene di avere acquistato quella conoscenza, capacità o abilità di cui avvertiva la mancanza ai fini dello svolgimento di un determinato compito o di una determinata attività. Egli è così in pieno controllo dell'intero processo di apprendimento dalla motivazione iniziale, alla scelta degli strumenti per apprendere, fino alla valutazione dell'avvenuta acquisizione" (Evangelisti Argondizzo 2002: 8).

La reale autonomia di apprendimento in relazione all'apprendimento linguistico in contesti educativi formali è stata in particolare modo investigata da David Little. Little parte dal presupposto che l'autonomia del discente in contesti educativi formali dipende dallo sviluppo di quattro capacità: una capacità di distacco, una capacità di riflessione critica, una capacità decisionale e una capacità di azione indipendente (Little 1990: 7; Little 2002: 21). Ciò significa che l'autonomia del discente è radicata nella facoltà metacognitiva del singolo discente e il suo esercizio presuppone che il discente sia esplicitamente consapevole del suo

obiettivo di apprendimento e che accetti la responsabilità del processo di apprendimento. L'autonomia del discente diventa in questo modo una continuazione del concetto di autonomia *tout court*, una autonomia che è caratteristica non solo di un apprendimento più generale derivante dallo sviluppo di un individuo e dalle esperienze da lui avute, ma anche di un bisogno umano primario. Paradossalmente, la propensione all'autonomia è bilanciata dalla propensione alla relazionalità: vi è il bisogno di sentirsi in controllo della propria vita, ma anche di relazionarci in maniera appropriata a coloro con cui si vive. Questo paradosso può essere spiegato dal fatto che la mente umana ha una natura dialogica: il suo sviluppo dipende infatti da una complessa interazione fra processi individuocognitivi e processi sociointerattivi. L'autonomia del discente in contesti educativi formali nasce dunque da un processo dinamico reciproco, interdipendente fra discenti e organizzazione dell'apprendimento.

Se da un punto di vista pedagogico generale si passa ad analizzare l'insegnamento della lingua in particolare, si può osservare che lo sviluppo della autonomia del discente è guidata da tre principi: il principio del potenziamento del discente, il principio della riflessione del discente e l'uso appropriato della lingua di arrivo (Little 2002: 21-23).

Il principio del potenziamento del discente ha a che fare con la sollecitazione e lo sviluppo della intrinseca motivazione del discente (Ushioda 1996) coinvolgendolo fin da principio nella pianificazione, nel monitoraggio e nella valutazione del suo apprendimento. Questo processo deve procedere lentamente: si può iniziare indagando con il discente quali siano le ragioni che spingono verso la lingua d'arrivo e quale tipo di attività d'apprendimento è più probabile che soddisfi tali ragioni. La risposta a questa domanda farà inizialmente intuire quali siano le motivazioni che lo animano e gli obiettivi che si prefigge. Qualora le motivazioni fossero deboli e gli obiettivi irrealistici, sarebbe compito del docente intervenire in modo da rafforzare le motivazioni riformulando gli obiettivi. Lo sviluppo delle motivazioni dipende in maniera cruciale dal fatto che gli obiettivi possano essere raggiunti con successo. Compito del docente è inoltre esercitare un controllo che è al contempo individuale e collettivo, poiché l'apprendimento è il prodotto sia di un'attività sociointerattiva sia di un'attività individuocognitiva.

Il principio della riflessione del discente è implicito nel principio precedente. Il potenziamento del discente implica infatti che il discente accetti progressivamente la responsabilità del proprio apprendimento: è raro che si accetti una responsabilità e si agisca in base a quella responsabilità senza avere riflettuto adeguatamente in merito. Inoltre, i processi di pianificazione, monitoraggio e valutazione affondano essi stessi le radici nella facoltà metacognitiva. Anche in questo caso, è necessario mettere in evidenza l'importanza della dimensione socio-interattiva. Per quanto il nostro scopo ultimo debba essere quello di mettere il discente in grado di pianificare, monitorare e valutare il suo apprendimento per conto proprio, tuttavia tale abilità si sviluppa meglio se utilizzata in maniera interattiva, se, cioè, il docente e il discente collaborano nel cercare di rende-

re esplicita la comune comprensione del processo in cui sono coinvolti. Little suggerisce che un modo di realizzare tale comprensione possa essere rispondere alle domande che Leni Dam (1995; 1) è solita porre ai propri studenti e che sono: “Che cosa facciamo?”, “Perché lo facciamo?”, “Come lo facciamo?” e “Quali risultati otteniamo?”. Queste domande sicuramente aiutano a sviluppare e a esercitare la capacità di riflessione.

Il terzo principio, l'uso appropriato della lingua di arrivo, ha un ruolo centrale in ogni apprendimento linguistico che abbia un esito positivo. Lo sviluppo dell'autonomia del discente può procedere a passi lenti, ma è indubbio che “i discenti diventano autonomi solo essendo autonomi” (Little 2002: 23). Lo stesso vale per lo sviluppo della competenza della lingua di arrivo. L'uso appropriato della lingua di arrivo richiede che il docente parli agli studenti in modo da farsi capire; che il docente solleciti gli studenti a comunicare non sulla base di dialoghi precostituiti, ma in modo simile a quello in cui gli adulti sollecitano i bambini allo scambio interpersonale; che il docente organizzi delle attività in modo tale che sia facile e naturale per gli studenti comunicare fra loro nella lingua d'arrivo.

Questo principio, come i due precedenti, implica un graduale sviluppo: il docente deve lentamente aiutare il discente a dare semplici e ovvi giudizi valutativi sull'efficacia di una particolare attività di apprendimento in generale, altrimenti non ci si può aspettare che egli sia coinvolto in riflessioni più sofisticate in un momento successivo.

Deve essere evidente che questi tre principi non si riferiscono solamente a tre aspetti del processo di insegnamento-apprendimento, ma offrono tre prospettive in relazione fra loro su un fenomeno olistico, ovvero la rete di dialogo pedagogico che si intreccia in parte fra partecipanti ad uno stesso processo e, in parte, nella testa di ogni partecipante.

Ancora una volta bisogna dunque ribadire che l'autonomia del discente è il prodotto sia di processi sociointerattivi, sia individuocognitivi: il Portfolio sembra lo strumento più adatto a introdurre nel processo di apprendimento l'applicazione dei tre principi che animano l'autonomia del discente permettendo al discente di pianificare, monitorare e valutare il suo apprendimento sia individualmente che in collaborazione con altri discenti.

- Clark, C. (2002). "Portfolio assesement as part of the teaching/learning process", in Taylor Torsello, C. Catricalà, Morley, J. (a cura di) 2001 – *Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana. Atti del II Convegno Nazionale AICLU*, Siena, Terre de Sienne, pp. 191-198.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia – Oxford.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: form theory to classroom practice*, Dublin, Authentik.
- Evangelisti Allori, P. (1982). "Istruzione a distanza e apprendimento autonomo delle lingue straniere: Quale individualizzazione?", in *La Lingua Inglese nell'Università. Linee di Ricerca, Esperienze, Proposte. Atti del II Congresso Nazionale A.I.A., Bari 1980*, Bari, Adriatica, pp. 373-386.
- Evangelisti Allori, P. (1989). "Which autonomy in foreign language learning and for whom", in Cecioni, C.G. (a cura di) *Autonomy in Foreign Language Learning. Proceedings of the Symposium held in Florence, 14-16 December 1988*, Firenze, Università degli Studi, Centro Linguistico di Ateneo, pp. 43-54.
- Evangelisti, P. e Argondizzo, C. (2002). "Prefazione", in Evangelisti, P. Argondizzo, C. (a cura di) *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere. Filosofia e attuazione nell'università italiana*, Catanzaro, Rubettino, pp. 7-13.
- Little, D. (1990). "Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations", in Gathercole, I. (edited by), *Autonomy in language learning. Papers from a conference held in January 1990*, London, Centre for Information on Language Teaching and Research, pp. 7-15.
- Little, D. (2002). "Learner autonomy and autonomous language learning: some theoretical perspectives and their practical implications", in Evangelisti, P. Argondizzo, C. (a cura di) *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere. Filosofia e attuazione nell'università italiana*, Catanzaro, Rubettino, pp. 17-29.
- Little, D. e Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio: Guide for teachers and teacher trainers*, Strasbourg, Council of Europe.
- Moyer, K. (2002). "Towards Authentic Assesement: introducing self-assesement portfolio in the EFL classroom", in Taylor Torsello, C. Catricalà, Morley, J. (a cura di) 2001 – *Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana. Atti del II Convegno Nazionale AICLU*, Siena, Terre de Sienne, pp. 183-190.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: the role of motivation*, Dublin, Authentik.

# Motivation and Self-reflection: The ELP as a Tool to Raise Learners' Awareness and to Enhance Self-assessment

LUISELLA LEONZINI  
Università di Trieste

## INTRODUCTION

Over the past few academic years, I have introduced the ELP in my L2 courses in order to raise learners' awareness of how the CEFR's action-oriented approach, which assigns a central role to language use in language learning, and the ELP, which focuses on enhancing independent language learning, motivate students and trigger a proficient learning process, thus developing their linguistic competence and performance.

My first aim was to demonstrate how training learners to reflection by the self-assessment grid in the ELP Language Passport, the goal-setting and self-assessment checklists in the Appendix, would allow them to activate task-oriented communicative acts and regulate both their productive and their receptive language skills.

The following step was to promote learner autonomy. Learners were involved in planning, monitoring and evaluating their own learning; they were made to reflect on the process and content of learning, and they were engaged in continuous self-assessment.

Finally I made learners use the target language during most ELP class discussions in order to show how communicative language competence develops and proves to be more successful if it is activated in a social and interactive context.

The purpose of my project was to provide learners with the necessary tools to be motivated and actively engaged in language activities, both within and outside of the context of their academic studies.

## 1. ELP AND LEARNER AUTONOMY<sup>1</sup>

The autonomous learner may be defined as follows:

- responsible: s/he decides on her/his learning process and applies the appropriate learning strategies and activities;
- concentrated: s/he performs acts of communication with determination and careful precision;
- diligent: s/he follows with attentive scrupulousness what s/he planned and promptly monitors her/his performances;
- motivated: s/he decides why, when and how to embark on a task;
- conscious: s/he consciously selects and carries out contextualized performance-oriented tasks;
- reflective : s/he reflects upon her/his knowledge, skills and achievements;
- self-critical: s/he judges formal accuracy as well as her/his communicative activities, being a failure or a success.

Learners' first step towards autonomy is to become responsible for their own learning process and goals (Holec,1980). Learners reach autonomy when they reflect critically and when they are able to decide independently what to do, and how to do it.

The three sections of the ELP, and both its pedagogical and reporting functions, will involve learners in planning, monitoring and evaluating their goals. Learners will be driven into a recurrent and interactive sharing and decision-making collaboration; they will be stimulated to provide practical and transparent evidence of why they have chosen some activities instead of others, what strategies they have adopted, what communicative skills they have activated to improve some specific linguistic competence, with respect to the checklist descriptors.

The ELP, as a process-oriented tool, gives proof of how a negotiated task-based learning pathway guides learners to become autonomous.

## 1.2. THE ELP AND NEW ROLES: TEACHER AND LEARNERS

TEACHER	LEARNERS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a <b>role model</b></li> <li>• a <b>facilitator</b></li> <li>• a <b>collaborator</b> in sharing teaching objectives</li> <li>• a <b>prompter</b>, arranging task-based and follow-up activities</li> <li>• a <b>useful resource</b> in observing and monitoring learners progress</li> <li>• an <b>assessor</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>acquirers</b> of knowledge</li> <li>• <b>decision makers</b></li> <li>• <b>collaborators</b> in sharing learning objectives</li> <li>• <b>performers</b> in activating task-based and follow-up activities</li> <li>• <b>planners</b> in outlining their learning process</li> <li>• <b>self-assessors</b></li> </ul>

Table 1 Teacher and Learners' role

With the introduction of the ELP in the classroom, the teacher and learners' roles have changed. The teacher remains a model, but her/his main role is to guide students to solid knowledge acquisition, competence development, and proficiency. S/he has become a promoter in charge of triggering students' motivation; by activating motivating moments of teaching s/he will prompt motivating moments of learning and students will become responsible decision makers. S/He encourages self-directed learning, as a facilitator, s/he will lead students to be focussed on their aims and realistic in their choices. As a prompter-organizer s/he arranges task-based and follow-up activities providing learners with an efficient learning environment. S/He will monitor and evaluate learners' progress/failure, and will plan expansion/repair activities. Learners' roles have changed, too. They have become active participants, endowed with the responsibility to collaborate with their teacher, they can set their learning goals, devise activities and select materials. The ELP asks them to outline and evaluate their learning.

## 2. ELP AND MOTIVATION

Motivation is central to the concept of autonomy: motivated learners will easily become autonomous learners. When students are involved in planning their learning, when they spontaneously engage in language use by speaking/writing in the target language, and they do it consciously, when they activate monitoring activities and assessing reflections, they are to be recognized as intrinsically motivated and autonomous learners.

Motivation has been defined in different ways both by psychologists and by experts in foreign language teaching. The psychologist Deci distinguished two forms of motivation: intrinsic and extrinsic<sup>2</sup>. While intrinsic motivation promotes acquisition and autonomous self-regulation, extrinsic motivation tends to undermine learning and acquisition because it favours performance-oriented activities (Deci, 1972).

In the early 1990s, two psychologists, Pintrich and Schunk, described motivation as a process which instigates and sustains both specific and general goal-oriented activities. Autonomously motivated students learn proficiently but goals must be specific, moderately difficult and last for a limited period of time.

Gardner and Lambert, two experts in TESOL who studied foreign language learners in order to determine the effect of attitudinal and motivational factors, distinguished two forms of motivation: integrative and instrumental. Their analysis proved to be very close to Deci's definitions of intrinsic and extrinsic motivation<sup>3</sup>.

In the early 2000, Dornyei, expert in TESOL, elaborated a theory of motivation based on three levels: the language level, the learner level, and the learning situation level<sup>4</sup>.

Students are intrinsically motivated<sup>5</sup> to learn and to become autonomous by different factors. First of all, their attention will be caught when and if their teacher promotes motivating task-oriented activities and challenging tasks.

Secondly, while working on level-oriented materials, students will be positively encouraged to discuss their suitability and functionality.

Thirdly, both rewarding incentives and negative remarks, as tools used to inform about their learning process will undermine learners' intrinsic motivation, thus encouraging external, controlled and extrinsic motivation.

In the end, collaboration and partnership are very important factors for intrinsic motivation to be triggered. Since motivation is a socially negotiated cultural norm, which results in the manifestation of cognitive and affective engagement, teacher experience and support will be necessary to make students feel involved in planning their learning, and engage reflectively in their learning process. When that happens learners are motivated to learn, they become autonomous language learners and language users.

### 3. SELF-REFLECTION AND SELF-ASSESSMENT THROUGH THE ELP

#### 3.1. SELF-REFLECTION

Intrinsically motivated learners are asked to reflect on what they are learning, how they are performing, why they are doing it, and what they are going to do next (Dam, 1995).

The Biography section of the ELP will be very useful to foster constant and diligent self-reflection-oriented training. When self-reflection becomes an inte-



grated part of the learning process, when learners fix their linguistic aims, they set their final goals and think analytically on methodological matters, they will be ready to develop reliable self-assessment skills.

### 3.2. SELF-ASSESSMENT

Engaged in self-reflecting and self-assessing activities learners prove to be skilled judges of their linguistic knowledge and competence. Self-assessment allows students to extract meaning from new learning practices and help to raise their awareness, motivate task-oriented learning and reach a good level of proficiency (Vygotskj, 1978).

The ELP encourages and guides learners in selecting, controlling and evaluating their knowledge, accuracy and communicative fluency. Learners will find a solid ground in the ELP to be regularly and gradually trained to become responsible and autonomous assessors in order to provide authentic, valid and reliable assessment.

While being engaged in assessing their learning, students can focus on their previous achievements (diagnostic self-assessment), they can judge how they are developing their linguistic competence (formative self-assessment) and assess what results they have reached at the end of the learning process (summative self-assessment).

### 4. THE PROJECT

In the last three academic years 2004-05, 2005-06, 2006-07, I ran a project aimed at introducing the ELP to students who were attending the degree course in Primary Education and in Social Services at the Faculty of Education of the University of Trieste.

YEARS	COURSES	HOURS	STUDENTS	LINGUISTIC COMPETENCE	GOALS
2004-2005	French course English course	50 30	42 68	A1 A2-B1	A2 B1
2005-2006	French course (2 courses)	50 each course	81	A1	A2
2006-2007	French course (2 courses)	50 each course	72	A1	A2

Table 2 The context

#### 4.1. THE PARTICIPANTS

All students were Italian native speakers studying English and French as a foreign language. In the 2004-2005 academic year the number of students ranged between 42 in the French course and 68 in the English course. The total number of hours was 50 and 30 respectively. The learners' linguistic competence was A1 for the Social Services Degree Course and A2-B1 for the Primary Education Degree Course. Among the 42 students in the French course 2 had already studied the language and were A2 level competent. The final goal was to reach a solid A2 level in the four skills for the former, and a solid B1 level, in the receptive skills of reading and listening, and in the productive skill of speaking, for the latter.

The following year, academic year 2005-2006, 81 students, divided in 2 groups of about 40 each, attended the French course and took part in the project. The total number of hours was 50 per each course. 76 students were absolute beginners in the French language (A1 level), while 5, who had studied French at Junior and Secondary School, were assessed A2 level competent. The final goal was to reach a solid A2 level in the four skills.

In the 2006-2007 academic year, 72 students took part in the project. Two French courses were organized, each of about 35 students. 63 students were absolute beginners and 9 reached the A2 level since they had studied French at Junior and Secondary School. The total number of hours was 50 per course and the final goal was to reach a solid A2 level in the four skills.

#### 4.2. ASSESSMENT: DIAGNOSTIC, FORMATIVE, SUMMATIVE

The students who had already studied the foreign language were assessed with a Placement Test in order to evaluate their linguistic competence and to set the final goals. Those who were absolute beginners in the French course were administered a questionnaire. They were made to reflect on their beliefs and assumptions as language learners. First they were asked to focus on their strengths and weaknesses as students and as language learners, next they were asked to reflect on their learning process and which role they would take in it.

Students agreed to be assessed at mid-course with a written/oral test (formative assessment), which would provide both learners and the teacher with useful elements to determine the level of progress made and with possible hints for repair or expansion. The test, written for the Social Services students and oral for the Primary Education students, consisted of a set of topics developed during the first part of the course. At the end of the course students in the French course were administered a written mock examination, while an oral discussion was planned with the students in the English course. Once more, learners were given a precious and valuable moment of reflection before the final examination, which allowed them to evaluate if and how their language skills improved.

A final examination (syllabus-based) was administered at the end of the course. Both tests were set on syllabus-based topics. The English examination consisted of an oral interview, while it was written for the French course. Students engaged in the written examination were given 2 hours: 1 hour for the grammar and vocabulary test and 1 hour for the written composition.

#### 4.3. THE ELP: PRESENTATION AND SELF-ASSESSMENT CRITERIA

After students did the Placement Test and filled in the questionnaire, I handed them out the ELP<sup>6</sup> and spent approximately one hour to introduce it. I focussed students' attention on how precious this tool would be to improve their self-assessing ability. I underlined the importance of the Passport self-assessment grid, the Biography learning to learn section, and the goal-setting and self-assessment checklists in the Appendix, to plan, monitor and evaluate their learning process. Students reacted enthusiastically and agreed to take part in the project.

Two class discussions were planned, one at mid-course, before the formative assessment and one at the end of the course. We also agreed on a short questionnaire to be filled out after the final examination, in order to make students reflect on how successful/unsuccessful the use of the ELP had been and to compare my final assessment with theirs. This questionnaire aimed at fixing how many students over-estimated, how many under-estimated and how many were coherent with respect to the final goals, which had been set after the Placement Test.

Throughout the course opinions were shared, I was often questioned about general and specific information on how to interpret some crucial clues of the ELP, such as the checklists and CEFR descriptors. Students felt involved in the project, their intrinsic motivation rose surprisingly early, and precisely when the diagnostic assessment was compared to the students' diagnostic self-assessment. Self-assessment became a useful resource to raise students' awareness. After they were made to reflect on their needs, they worked hard to plan the following learning steps. Aware of their strengths and weaknesses, they developed learning strategies and self-assessing activities. The ELP helped them to understand better the syllabus-objectives, to activate metacognitive strategies and to choose the appropriate approach in syllabus-oriented exercises. Something they found particularly stimulating and which they practised a lot, was analysing and evaluating how the textbook and other linguistic materials used during the course matched with the CEFR, and how they were centred on their ELP project.

A collaborative learning environment developed during classroom activities and peer/group-assessment was fostered. Freed from the teacher's intervention and comment, which may demotivate and hinder performance, learners found themselves more comfortable. They remarked that noticing someone else's mistakes seemed to be easier, they even admitted that, being judged by someone they were more confidential with, proved to have a positively motivating effect. They admitted as well to needing the teacher's monitoring, her/his prompt intervention and final assessment.

We arranged for a weekly exchange of e-mails where they discussed problems referring to the ELP criteria of assessment, shared their impressions to implement the use of the ELP within and outside of the academic context.

All the activities above mentioned were implemented with the purpose of allowing students to gain confidence with the idea that language teaching and language learning interface with one another in order to make them aware of how their learning process influences and will determine their linguistic achievements.

#### 4.4. FINAL RESULTS

Throughout the three academic years 2004-2005, 2005-2006, and 2006-2007, students reached the expected level, A2 in the French courses and B1 in the English course. Very few students failed, in 2004-2005, 5 students (7.4%) failed in the English exam, and 4 (5.9 %) in the French exam; the following year 7 students (10.3%) failed, while in 2006-2007 2 students (2.9%) did not pass the exam. As regards the students who passed, few students reached the top grades, 8 (11.8%) in the English exam and 4 (5.9 %) in the French in 2004-2005, 7 students (10.3 %) in 2005-2006, and 9 (13.2 %) in 2006-2007. The table below will illustrate how the majority of students were assessed with grades between 18<sup>7</sup> and 21, between 22 and 25, and between 26 and 28. Some of the percentages in the French examinations are remarkable; students who were graded between 18 and 21 decreased radically from 26.5% in 2005-2006 to 10.3% in 2006-2007. In 2005-2006 a lot of students were graded between 22 and 25 reaching a percentage of 45.6%. I would like to underline the dramatic increase of students who were graded between 26 and 28 from 8.8% in 2004-2005, to 26.5% in 2005-2006, and increasing by 41.2% in 2006-2007.

YEARS/ COURSES	FAILED	18-21	22-25	26-28	29-30/30 E LODE	GOALS
2004-2005 English course	5	19	21	15	8	A2 reached
	7,4%	27,9%	30,9%	22,1%	11,8%	
2004-2005 French course	4	12	16	6	4	B1 reached
	5,9%	17,6%	23,5%	8,8%	5,9%	
2005-2006 French course	7	18	31	18	7	A2 reached
	10,3%	26,5%	45,6%	26,5%	10,3%	
2006-2007 French course	2	7	26	28	9	A2 reached
	2,9%	10,3%	38,2%	41,2%	13,2%	

Table 3 Summer-Autumn-Winter Examination Results

#### 4.5. DIAGNOSTIC, FORMATIVE AND SUMMATIVE SELF-ASSESSMENT AND ASSESSMENT COMPARED

The ELP helped learners to activate meaningful evaluation of their knowledge, competence and proficiency. They exercised on a continuous self-assessment, and found in the ELP a valid and reliable tool to reflect on both the implicit and on the explicit curriculum (Mariani, 2001). While the former characterises the learning process, such as what the learner believes in, what strategies and styles s/he applies in a specific context to achieve a goal, the latter shows the learner's performances and achievements. Through the ELP, students grew more responsible in their learning and made their goals explicit. They were given the opportunity to engage in a range of discourse roles in L2 at the targeted level (A2 and B1), and they used the target language as much as possible.

Learners' self-assessment and the teacher's assessment were compared. The following tables and graphs illustrate the results of the project and demonstrate how learners improved their assessing abilities; from the evaluation of their linguistic achievements at the beginning of the course (diagnostic self-assessment), they engaged with mid-course self-assessment (formative) and succeeded in a coherent assessment of their final outcomes (summative).

With reference to the diagnostic self-assessment in 2004-2005, out of 110 students (French and English course), 40 over-estimated, 20 under-estimated and 50 were coherent. Figures changed at mid-course with formative self-assessment, 34 students over-estimated, 23 under-estimated and 53 were coherent. The percentage of over-estimation decreased by 5.5% from diagnostic to formative self-assessment, under-estimation increased by 2.7% and coherence increased by 2.7% as well. In the summative self-assessment phase, 21 students over-estimated, 15 under-estimated and 74 were coherent. The percentage of over-estimation decreased by 17.3% from diagnostic to summative self-assessment, under-estimation decreased by 4.5% and coherence increased by 21.8%. The percentage of over-estimation decreased by 11.8% from formative to summative self-assessment, under-estimation decreased by 7.3%, coherence increased by 19.1%.

In the 2005-2006 academic year, out of 81 students (French courses), 34 over-estimated, 20 under-estimated and 27 were coherent in the diagnostic self-assessment phase. In the formative self-assessment phase figures changed; 26 students over-estimated, 23 under-estimated and 32 were coherent. The percentage of over-estimation decreased by 9.9% from diagnostic to formative self-assessment, under-estimation increased by 3.7% and coherence increased by 6.2% as well. In the summative-self-assessment phase, 17 students over-estimated, 11 under-estimated and 53 were coherent. The percentage of over-estimation decreased radically by 21% from diagnostic to summative self-assessment, under-estimation decreased by 11.1% and coherence increased by 32.1%. The percentage of over-estimation, under-estimation and coherence from the formative to the summative phase was as follows: over-estimation decreased by 11.1%, under-estimation decreased by 14.8% while coherence increased by 25.9%.

In the 2006-2007 academic year, 72 students attended two French courses, 30 students over-estimated, 17 under-estimated and 25 were coherent in the diagnostic phase. While engaged in formative assessment, 24 students over-estimated, 14 under-estimated and 34 were coherent. Comparing diagnostic and formative self-assessment, over-estimation decreased by 8.3%, under-estimation decreased by 4.2% and coherence increased by 12.5%. In the summative self-assessment phase, 15 students over-estimated, 9 under-estimated and 48 were coherent. The percentage of over-estimation decreased by 20.8% from diagnostic to summative self-assessment, under-estimation decreased by 11.1%, while coherence increased by 31.9%. The percentage of over-estimation, under-estimation and coherence from the formative to the summative phase was as follows: over-estimation decreased by 12.5%, under-estimation decreased by 6.9% while coherence increased by 19.4%.

The figures and percentages above analysed show how with a continuous, target-focussed and reflective exercise, over-estimation and under-estimation decrease, while coherence increases.

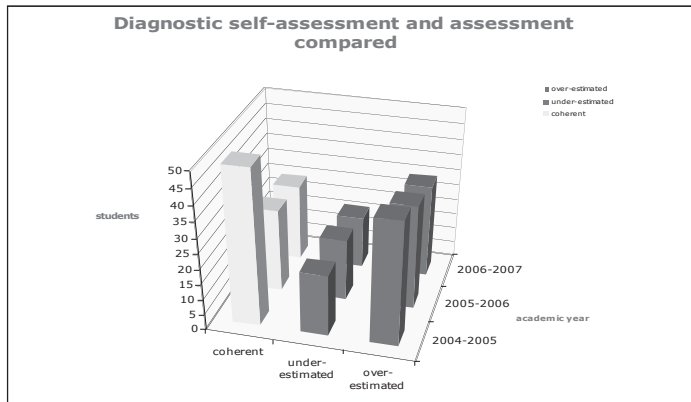
Students' final reflections on the project gave a precious feedback and confirmed the reliability of the self-directed approach and the central role of the ELP as a self-assessment-oriented tool.

Here are a few examples of students' impressions:

- The ELP allowed me to improve my English and to share my opinions, doubts and proposals with the teacher and other students
- I felt involved in making decisions regarding my learning
- The ELP obliged me to scan my knowledge and plan my future learning plans
- I was constantly engaged in organising my work
- My teacher's help and guidance was very useful
- It would be very useful to keep on using the ELP in the future language courses
- I learnt a lot about assessing and I found it useful to apply these mechanisms
- I will certainly use them in the future
- Now I can judge my linguistic competence
- I finally took part in class activities
- I realised that you need more time to reach linguistic goals

FORMATIVE VS DIAGNOSTIC SELF-ASSESSMENT PERCENTAGE			
	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>over-estimated</b>	-5,5%	-9,9%	-8,3%
<b>under-estimated</b>	2,7%	3,7%	-4,2%
<b>coherent</b>	2,7%	6,2%	12,5%

Table 4 Self-assessment percentages

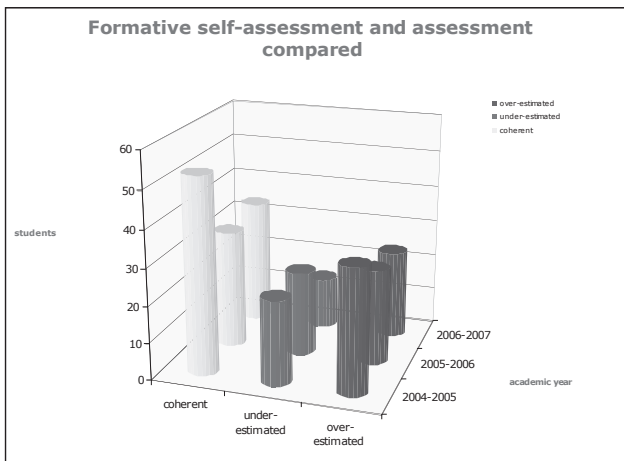


	2004-2005	2005-2006	2006-2007
over-estimated	40	34	30
under-estimated	20	20	17
coherent	50	27	25
total	110	81	72

Graph 1

SUMMATIVE VS DIAGNOSTIC SELF-ASSESSMENT PERCENTAGE			
	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>over-estimated</b>	-17,3%	-21,0%	-20,8%
<b>under-estimated</b>	-4,5%	-11,1%	-11,1%
<b>coherent</b>	21,8%	32,1%	31,9%

Table 5 Self-assessment percentages



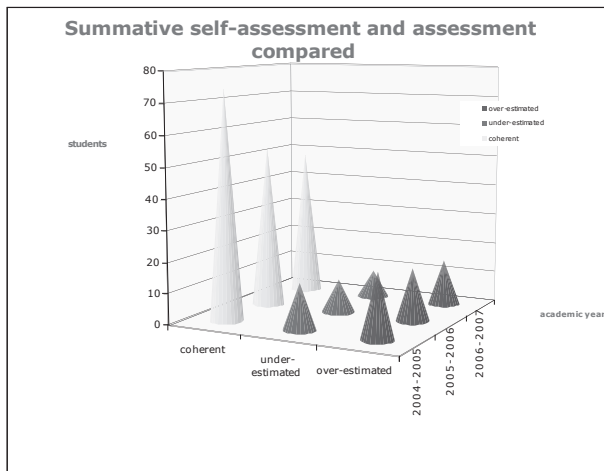
	2004-2005	2005-2006	2006-2007
over-estimated	34	26	24
under-estimated	23	23	14
coherent	53	32	34
TOTAL	110	81	72

Graph 2



SUMMATIVE VS FORMATIVE SELF-ASSESSMENT PERCENTAGE			
	2004-2005	2005-2006	2006-2007
<b>over-estimated</b>	-11,8%	-11,1%	-12,5%
<b>under-estimated</b>	-7,3%	-14,8%	-6,9%
<b>coherent</b>	19,1%	25,9%	19,4%

Table 6 Self-assessment percentages



	2004-2005	2005-2006	2006-2007
over-estimated	21	17	15
under-estimated	15	11	9
coherent	74	53	48
TOTAL	110	81	72

Graph 3

## 5. FINAL REFLECTIONS

The autonomous learner is capable of activating a self-directed approach in order to plan, monitor and evaluate his/her learning. I read this statement in my classes, I asked my students how many of them considered themselves autonomous learners, we discussed together, developed ideas, shared precious reflections and then most of my students decided to take part in the project. Conscious that autonomy needs time, motivation and hard work to be reached, the learners demonstrated an immediate and spontaneous interest in this experience of student-centred approach and peer/group collaboration, which was new for many of them; they confessed they had never been involved and asked to be active participants in their learning process. Moreover most of them were impressed by the cooperative climate they were asked to be part of, since they had always conceived the academic environment as very formal and teacher-centred. They were now given the possibility to see the teacher not simply as a giver of knowledge but as a model, a prompter, a performer, ready to teach the syllabus first but also to make them think, reflect and monitor the learning steps.

Being involved in one's own learning process means being able to set learning goals, make decisions about how and what to learn, it also means being a focussed, attentive observer and responsible self-assessor. To become reliable assessors, students must be given transparent assessment criteria and objective reasons why and how evaluating themselves would be to their advantage. As Little and Perclovà (2001:3) state, the ELP is undoubtedly precious in giving transparent instructions:

the ELP is also intended to be used as a means of making the language learning transparent to learners helping them to develop their capacity for reflection and self-assessment and thus enabling them gradually to assume more responsibility for their own learning.

The ELP makes students aware of their learning needs (learning target, the materials to use to reach this target, the decisions to make and the approaches to take to reach it).

Self-assessing activities and self-correction must become a natural part of learning to improve self-assessing practice, and the teacher must encourage its training because the more students practice the better they will become at evaluating their performances. Continuous self-assessment, as a pedagogical tool, increases students' motivation, responsibility and self-esteem; responsibility for language assessment must be shared, it does not rely only on the teacher. Increasing self-assessment activities must be favoured but they are even to be compared to teacher's assessments, they both foster independent language learning. Independent language learning occurs when students are aware of what they are doing, why and how they are doing it.

Researchers (Oscarson:1989; Bachman and Palmers:1996) have demonstrated that less proficient students tend to over-estimate their achievements, while the more advanced are more inclined to under-estimate themselves. On the basis of my students' performances (placement test and formative assessment), I cannot but say that the results matched with the research analysis. The students with a higher degree of competence were more inclined to under-estimation, while the less proficient students over-estimated themselves. After the formative assessment, students were exposed to a continuous self-assessment training, and this practice proved to be useful and successful.

I will conclude by saying how precious the ELP has been in raising students' awareness, motivation and responsibility in growing into autonomous language learners. Constant and reflective training, learner centred-approach, and proficient teacher-students collaboration enhanced students' ability to provide coherent self-assessment of their learning process and to improve their final achievements and grades.

## NOTES

- 1 Learner autonomy was already analysed and developed as a subject in L. Leonzini (2008) "Enhancing self-assessment in language testing through Portfolio" in Proceedings of the IX CERCLES Conference Frankfurt/Oder 28th-30th September 2006.
- 2 Intrinsic motivation refers to people's internal desire to engage in an activity for the pleasure and satisfaction it produces. Extrinsic motivation refers to people's controlled decision to do something for extrinsic reasons, incentives, rewards, special requirements and social control.
- 3 Learners are integratively oriented when they show a genuine interest in the L2, they want to learn to communicate with the native speakers in order to relate to them and understand their culture. Learners are instrumentally motivated when they want to learn the L2 in order to fulfil a particular object (Gardner & Lambert, 1972).
- 4 The language level reflects aspects of the L2 culture and community, and their intellectual values; the learner level focuses on what people choose to do in their learning process; the learning situation level indicates the course specific motivational components, the teacher specific motivational components, the group specific motivational components.
- 5 Deci's definitions of intrinsic and extrinsic motivation have been chosen to refer to students motivational attitudes.
- 6 I gave both the Italian and the French version of the CERCLES Portfolio to the Social Services students, since they were beginners and could not read in French yet. Some parts were to be filled in in French from mid-course on. I gave the English version to the Primary Education students who were even asked to fill it in in English.
- 7 In Italy academic grades range from 18 to 30/30 e lode.

## BIBLIOGRAPHY

- Bachman, L. & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in practice*. Oxford, Oxford University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Council of Europe and Cambridge University Press.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Deci, E.L. (1972). "Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequality", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, pp.113-120.
- Deci, E.L. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York, Plenum.
- Dornyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations and motivations in language learning: advances in theory and application*. Oxford, Blackwell.
- Dragemark, A. (2003). The Use of Self-Assessment in the LENTEC Project. Available at: [www.pedc.se/lentec/self-assessment](http://www.pedc.se/lentec/self-assessment)
- Gardner, R.C. & Lambert, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Newbury House.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: present filed of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kohonen, V. (2000). "Student reflection in Portfolio assessment: making language learning more visible", in *Babylonia* 1, pp.13-16.

- Kohonen, V. (2001a). "Exploring the educational possibilities of the "Dossier": some suggestions for developing the pedagogic function of the European Language Portfolio". Available at: <http://www.culture.coe.int/portfolio>
- Kohonen, V. (2001b). "Developing the European Language Portfolio as a pedagogical instrument for advancing student autonomy". Available at: <http://www.culture.coe.int/portfolio/2001-uta.fi>
- Kohonen, V. (2002). "Student autonomous and the teacher's professional growth: fostering collegial culture in language teacher education". Available at: <http://www.script.lu/activnno/portfolio>
- Leonzini, L. (2007). "Trasparenza e coerenza del Portfolio in aula: uno strumento che favorisce l'autonomia dello studente nel processo di apprendimento", in *Presenza e impatto del Portfolio Europeo delle Lingue sul sistema formativo universitario italiano*. Atti del IX Seminario Internazionale AICLU, Milazzo 28 settembre-2 ottobre 2005, pp15-28.
- Leonzini, L. (2008). "Enhancing self-assessment in language testing through Portfolio". In *Language Centres at Universities: Crossing Bridges, Integrating Cultures*. In Acts of the IX CERLES Conference, Frankfurt/Oder, 28th-30th September 2006, pp.45-66.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin, Auterlink.
- Little, D. (1995). "Learning as a dialogue : the dependence of learner autonomy on teacher autonomy", in *Systems* 23, 2:175-181.
- Little, D. (1999). *The European Language Portfolio and self-assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: <http://www.culture.coe.int/portfolio>. Document DECS/EDU/LANG(99) 30.
- Little, D & Perclovà R. (2001). *European Language Portfolio. A Guide for Teachers and Teachers Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2002). Learner autonomy and second/foreign language learning. *Good Practice Guide*. LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Available at: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>
- Little, D. (2003). European Language Portfolio. Report of the Council of Europe, Seminar, Istanbul 23-25 October. Available at: <http://www.culture2.coe.int/portfolio>
- Little, D. (2005a). "The Common European Framework and the European Language Portfolio. Involving learners and their judgments in the assessment process", in *Language Testing*, 22(3): 321-336.
- Little, D. (2005b). European Language Portfolio. Report of the Council of Europe, Sixth Seminar. Moscow 28<sup>th</sup> September-1st October. Available at : <http://www.culture2.coe.int/portfolio>
- Oscarson, M. (1989). "Self-assessment of Foreign and Second Language Proficiency", in *Language Testing*, 6, pp.1-13.
- Pintrich, P.R. (2002). *Advances in motivation and achievement: a annual research*. Vol 1, Amsterdam, Jal Press.
- Schunk, D.H. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, LEA.
- Schunk, D.H & Barry, J.K. (1996). *Learning theories, an educational perspective*. New Jersey, Englewood Cliffs.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Boston: Harvard University Press.



# CROMO (CROssborder MOdule), uno strumento a sostegno del Portfolio Europeo delle Lingue

MARILENA NALESSO  
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo  
dell'Autonomia Scolastica – FVG

## PREMESSA

CROMO è uno strumento frutto di riflessione condivisa<sup>1</sup> che ha visto il coinvolgimento attivo di ricercatori di tre paesi europei, di docenti e di studenti di scuole campione austriache, italiane e slovene, un patrimonio prezioso che in un'ottica plurilingue e interculturale, intende favorire la comprensione di altre culture creando in tal modo le condizioni migliori per una cittadinanza europea consapevole e attiva.

Il Documento di Lavoro della Commissione Europea pubblicato il 25 settembre 2007 che riguarda l'attuazione del Piano d'Azione 2004-06 *"Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica"*, cita esplicitamente, nel Settore strategico denominato *"un approccio integrato alla diversità linguistica"*, il Progetto CROMO come esempio di 'buona pratica', che favorisce le buone relazioni di vicinato e rappresenta un primo passo verso l'abbattimento delle frontiere e il superamento dei confini, aiutando nel contempo ad implementare il processo del PEL nei tre paesi coinvolti nell'iniziativa. Nel favorire *"la creazione di un ambiente più favorevole alla diffusione e fruizione delle lingue"* esso sostiene gli studenti, come ha affermato Francesca Brotto<sup>2</sup> a **-parlare il mondo-parlare (con) il mondo-parlare (del) mondo-parlare (nel) mondo-parlare (per) il mondo-parlare (dal) mondo-parlare (al) mondo-**

CROMO si inserisce a pieno titolo nelle iniziative per l'Anno europeo del dialogo interculturale previsto nel 2008 portando gli studenti a riflettere sulle loro esperienze interregionali e interculturali per scoprire la ricchezza di identità multiple, che non si eludono ma si integrano arricchendo il patrimonio comune del cittadino europeo.

## IL CONTESTO

Il Modulo interculturale transfrontaliero (*Crossborder Module*, o CROMO in breve) a supporto del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), è stato ideato, sviluppato e scritto da parte di un gruppo di autori<sup>3</sup> che fanno parte del *melting pot* europeo e che operano nelle regioni confinanti di Austria, Italia e Slovenia, dove questioni interculturali e linguistiche sono parte della vita intellettuale, politica e quotidiana da molte generazioni. Tale realtà transfrontaliera, profondamente radicata nel territorio e nelle proprie tradizioni e al contempo, anche storicamente, a forte vocazione europea, ha rappresentato il contesto ideale per l'avvio di un lavoro congiunto transnazionale, volto anche al sostegno delle lingue minoritarie.

Il Progetto nasce infatti dai contatti avviati dalla Direzione Generale degli Affari Internazionali (MPI) con i rispettivi Ministeri dell'Istruzione di Austria e Slovenia per intraprendere un percorso comune volto all'accettazione e alla compresenza reciproca nelle rispettive zone transfrontaliere. La lingua, strumento di comunicazione ma anche veicolo di identità e di cultura rappresenta infatti un potenziale formidabile a sostegno del dialogo interculturale a scuola, dando concretezza alla dimensione europea dell'educazione.

A seguito dell'allargamento dell'UE, al fine di sostenere il processo di integrazione delle comunità transfrontaliere il progetto ha inteso:

- Sviluppare una competenza comunicativa e pluriculturale negli studenti attraverso la conoscenza di tre lingue comunitarie
- Avviare una cooperazione attiva tra scuole di paesi comunitari confinanti, come previsto dall'art. 149 del Trattato comunitario, anche per un confronto fra i diversi sistemi scolastici. Il concetto di mobilità è visto come il filo conduttore del progetto e il possesso di più lingue costituisce indubbiamente una freccia in più per scoprire culture diverse, per stimolare l'intelletto
- Favorire la conoscenza e la diffusione delle lingue meno diffuse.

Il gruppo di progetto internazionale (Figura 1) ha definito inoltre il piano d'azione (modalità, attività, temi) e ha individuato esperti, formatori, docenti e studenti coinvolti nell'iniziativa sperimentale.



# IL PROGETTO

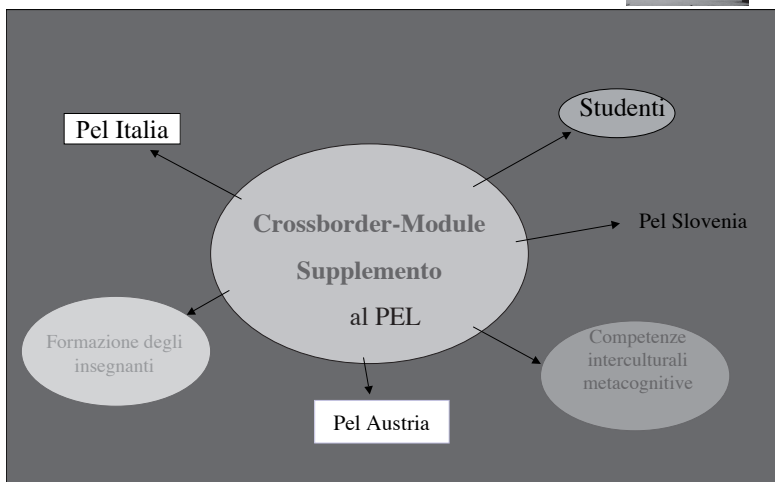


Fig.1

## LA RICERCA

La prima fase del progetto è stata dedicata ad un lavoro preliminare di ricerca, di raccolta e di analisi di materiali su PEL europei ed italiani che abbiano affrontato l'aspetto interculturale e quello della metacognizione, individuati come elementi caratterizzanti lo strumento transfrontaliero.

Il modulo, concepito in un'ottica plurilingue ed interculturale, affianca il PEL come supporto ad un'innovazione didattica che tenga conto degli aspetti cognitivi, metacognitivi e affettivo-motivazionali del discente, come supporto per l'autoriflessione e la presa di coscienza delle proprie capacità e competenze. A questo proposito sono state utili le indicazioni emerse da una precedente ricerca condotta dall'IRRE FVG<sup>4</sup> che, attraverso l'analisi delle risposte fornite dai docenti a questionari, durante focus group ed interviste, aveva individuato fra i 'punti di forza' del PEL la sua valenza pedagogica. Esso era considerato particolarmente importante per la didattica per l'aiuto nella definizione delle competenze dello studente secondo il *Quadro Comune Europeo delle Lingue*, per la possibilità di inserirlo nei programmi, per lo stimolo al parlato in situazioni formali ed informali. Era ritenuto utile sia per il docente (riflessione sul proprio insegnamento e riscontro più concreto del lavoro svolto) sia per lo studente (maggior motivazione, crescita dell'autostima, stimolo all'autovalutazione). Il nuovo strumento transnazionale, grazie a queste indicazioni avrebbe dovuto configurarsi come un modello flessibile e trasferibile ad altre situazioni basato sulla riflessione me-

tacognitiva, sui modi diversi di apprendere e sulle strategie a essi sottese; sulla presa di coscienza di motivazioni, capacità e competenze per rendere lo studente consapevole e autonomo nell'autovalutazione del proprio progresso.

Il progetto si è articolato in incontri internazionali per la definizione del percorso comune e per la condivisione del lavoro svolto nelle rispettive realtà nazionali e nelle fasi nazionali di ricerca-azione con i docenti sperimentatori nei singoli Paesi.

Durante gli incontri internazionali in particolare sono state individuate le scuole campione<sup>5</sup> e il gruppo target di studenti dai 15 anni in su. Per quanto riguarda il Friuli Venezia Giulia hanno partecipato all'iniziativa 5 scuole, quindici docenti di italiano e di lingue, fra cui il friulano, 110 studenti, che hanno apprezzato le attività loro proposte.

Sono state scelte le lingue oggetto di studio: Inglese (come lingua veicolare), Italiano, Tedesco, Sloveno e Friulano per il Friuli Venezia Giulia.

Sono stati evidenziati alcuni aspetti di particolare significatività per un'azione incisiva, quali:

- l'esigenza di una formazione specifica per i docenti ricercatori chiamati a lavorare in un'ottica interculturale e plurilingue
- l'opportunità di coinvolgere attivamente studenti e genitori partendo dai 'bisogni autentici' di apprendimento delle lingue nelle tre aree transfrontaliere
- l'importanza di utilizzare le nuove tecnologie per creare incontri virtuali di reciproca conoscenza e scambio di materiali ed esperienze fra le scuole confinanti.

I gruppi di lavoro nazionali, formati da docenti e/o formatori esperti nelle tematiche prescelte e dai rappresentanti degli istituti di ricerca, hanno a loro volta proceduto:

- alla lettura e all'analisi dei capitoli del *Common European Framework (CEFR)* che riguardano le rispettive tematiche (interculturalità e metacognizione), dei PEL nazionali e dei documenti del Consiglio d'Europa
- alla formulazione di una prima bozza di descrittori da utilizzare con gli studenti
- al confronto con i gruppi di lavoro degli altri paesi partner per una condivisione dei descrittori
- alla sperimentazione e al monitoraggio nelle scuole campione.

#### LA FORMAZIONE DEI DOCENTI SPERIMENTATORI

L'aspetto più dibattuto è stato quello della formazione degli insegnanti sperimentatori. Pur tenendo conto delle rispettive esigenze locali, si sono individuati alcuni elementi comuni che avrebbero dovuto connotare l'esperienza formativa:

- la presenza imprescindibile dell'aspetto interculturale sia nelle attività di formazione sia nei materiali di studio
- l'analisi dei rispettivi PEL nazionali con particolare attenzione agli aspetti interculturali e metacognitivi, l'identificazione di strategie metacognitive in situazioni/attività interculturali.

Secondo la metodologia della ricerca-azione i docenti, con il supporto degli esperti (Peter Brown per l'aspetto interculturale, e Luciano Mariani per l'aspetto metacognitivo), sono stati coinvolti attivamente, attraverso la sperimentazione di attività in classe, nella riflessione sul valore pedagogico del PEL e sull'aiuto che può fornire agli studenti nell'individuazione del proprio profilo dinamico personale in termini di capacità, di preferenze e di atteggiamenti, e come punto di riferimento per affrontare l'incontro con l'altro. In particolare la riflessione è stata focalizzata su:

- competenze comunicative e pluriculturali – la competenza plurilingue ed interculturale intesa come superamento del repertorio di conoscenze e competenze comunicative distinte e separate nelle diverse lingue studiate
- capacità di riflessione e di autovalutazione
- autonomia di gestione delle proprie competenze, in situazioni di mobilità e di contatti interculturali, percepiti come momenti di crescita linguistica, plurilinguistica e pluriculturale, ma anche 'sociale', come momento educativo alla cittadinanza europea attiva.

## IL PRODOTTO “CROMO”

### FINALITÀ

La finalità principale di CROMO è di creare negli studenti un 'plurilinguismo consapevole' consolidando l'apprendimento delle varietà linguistiche regionali in un'ottica di integrazione linguistica transfrontaliera tra paesi limitrofi.

È uno strumento flessibile finalizzato:

- alla mediazione fra lingue e culture diverse
- alla diffusione delle lingue meno parlate
- a sostegno dei PEL nazionali
- allo sviluppo di competenze interculturali e metacognitive
- alla cooperazione attiva fra regioni limitrofe.

### STRUTTURA E CONTENUTI

CROMO è costituito da tre parti principali suddivise in sei sezioni correlate, che presentano una varietà di situazioni di apprendimento e di insegnamento. Le sezioni possono essere usate separatamente e in momenti diversi, ogni volta che gli allievi desiderano integrare o cambiare le affermazioni precedenti.

PARTE I <sup>6</sup> (“*Nella mia esperienza...*”) intende esplorare con docenti e studenti aspetti problematici di esperienze interculturali. La descrizione degli incontri da parte degli studenti (le loro prime reazioni al diverso, la ricerca di ulteriori informazioni, la registrazione di eventuali cambiamenti di opinione, atteggiamenti...) rappresenta il punto di partenza per una riflessione sull’esperienza stessa e per annotarne le diverse reazioni con il passare del tempo ed in occasione di ulteriori esperienze.

Questa parte è suddivisa in due sezioni:

**Sezione 1:** contiene una *griglia* in cui lo studente può documentare le proprie esperienze specifiche ed analizzarle; come ad esempio luoghi visitati, cose viste o udite, ma anche reazioni, opinioni e pensieri individuali nell’incontro con l’altro. La registrazione di dettagli e sensazioni, riletta a distanza, può aiutare lo studente ad accrescere conoscenze e competenze in termini di apprendimento culturale.

**Sezione 2** (vedi Tabella 2) costituita da un *elenco* di aree tematiche interculturali utili allo studente per riflettere sulla propria esperienza e per divenire più consapevole delle differenze e delle somiglianze fra la propria cultura e quella dei paesi visitati, o semplicemente osservata nei film, in Internet o nei libri.

Lo studente è invitato anche a fornire degli esempi da analizzare e su cui discutere con i compagni. È importante mettere la data di ogni annotazione per poter seguire il processo di approfondimento ed eventuali cambiamenti di opinione col passare del tempo.

	AMBITI TEMATICI	UGUALE (U), DIVERSO (D) O NON SO (NS)	ESEMPI E COMMENTI
Aspetto esterno, comunicazione verbale e non verbale	Il modo in cui si veste la gente, e l'uso di abiti 'tradizionali' in occasioni particolari come i festival o altre festività		
	La consapevolezza della moda attuale negli uomini e nelle donne		
	Come i giovani si presentano in pubblico (come si vestono, come vogliono essere visti dagli altri, come 'entrano in scena')		
	Il modo in cui la gente si saluta (per es. stringendosi la mano, abbracciandosi, baciandosi, senza toccarsi...)		
	Se e con quale frequenza si usa dire "per favore" e "grazie"		
	Il volume e la velocità del parlato fra due persone o in gruppo		
	Il linguaggio usato dai giovani (diverso da quello dei genitori o dei nonni)		

Tabella 1

Le risposte date dagli studenti hanno rivelato, in un primo momento, come la maggior parte di loro non si soffermasse a riflettere su molti degli aspetti culturali propri dei diversi paesi e comunità. La scoperta di somiglianze e differenze è accresciuta negli incontri interculturali successivi e gli studenti hanno apprezzato la conoscenza dell'altro che ne è derivata. A detta degli insegnanti, durante successivi scambi di classe, i ragazzi si sono rivelati più sensibili e attenti agli aspetti su casa, famiglia, vita a scuola, vita dei giovani, lingue dei vicini su cui erano stati chiamati a riflettere.

## PARTE II

Questa parte ("*Come reagiamo...*") si propone di accrescere la consapevolezza degli studenti sul loro uso della lingua durante gli incontri interculturali. È suddivisa in tre sezioni:

**Sezione 1:** contiene un *questionario* su problematiche culturali e propone alcune risposte che possono essere utilizzate come punto di partenza per le discussioni in classe.

**Sezione 2:** presenta un *elenco di descrittori* che intendono guidare lo studente ad accrescere la propria consapevolezza linguistica e comunicativa grazie alla riflessione su come possono cambiare ed aumentare/svilupparsi le sue conoscenze, convinzioni / atteggiamenti e abilità / strategie man mano che fa nuove esperienze interculturali. Scrive Mariani<sup>7</sup> “Man mano che progrediamo nell’apprendimento di una lingua...ci rendiamo conto che, nonostante le differenze, le varie lingue hanno anche dei tratti simili...Questo ci può portare a cambiare le nostre convinzioni e i nostri atteggiamenti nei confronti delle lingue e giungere alla conclusione che non esiste una lingua ‘migliore’ o ‘più naturale’ di un’altra”. In altre parole lo studente è portato a riflettere, e a registrare il suo percorso di apprendimento linguistico e culturale nel suo progredire dalla ‘convinzione’ all’abilità’. A titolo esemplificativo si propongono alcuni descrittori:

**Consapevolezza:** una lingua è sia un sistema di regole sia uno strumento di comunicazione per chi la parla

- **Sono convinto che** nessuna lingua sia migliore di un’altra - ogni lingua risponde ai bisogni di chi la parla
- **Sono in grado di** mettere a confronto diverse lingue per scoprire somiglianze e differenze

**Consapevolezza:** il linguaggio non verbale può avere significati diversi in culture diverse

- **Sono convinto che** è importante quando si apprende una lingua, imparare anche a usare segnali non verbali
- **Sono in grado di** riconoscere i significati trasmessi da segnali non verbali in una cultura straniera

**Sezione 3:** propone allo studente un *database* di strategie comunicative per permettergli di scegliere la forma più appropriata per una migliore comunicazione orale. Quando si presentano problemi di comunicazione interculturale e non si riesce a trovare ‘la parola giusta’, invece di bloccarci o farci prendere dal panico, è utile saper ricorrere a delle strategie per risolvere il problema. Partendo dalla situazione che ha creato la difficoltà lo studente può annotare quali strategie ha usato per affrontarla ( ricorso ad un sinonimo, un contrario, un giro di parole, una descrizione, richiesta all’interlocutore di ripetere, di parlare più lentamente e così via) e la lingua usata in modo da creare il proprio *database* di espressioni a cui ricorrere in contesti diversi.

### PARTE III

La parte III (“Cosa impariamo...”) è finalizzata all’autovalutazione dello sviluppo della competenza interculturale. Gli allievi sono guidati, attraverso la riflessione,

ad acquisire una maggiore consapevolezza delle varie fasi attraverso cui progredisce lo sviluppo della loro competenza interculturale. Un elenco di descrittori, che spaziano dall'attenzione verso la cultura e dalla percezione della differenza all'accettazione e al rispetto e, su un piano diverso, all'empatia, all'apprezzamento e all'integrazione, permettono allo studente di documentare la propria crescita, in modo consapevole, nel gestire nuove situazioni interculturali. Scrive Mariani<sup>8</sup> "Man mano che migliora la nostra competenza interculturale, sviluppiamo nuove convinzioni e atteggiamenti sulla nostra cultura e su quelle degli altri: ci rendiamo conto, per esempio, che ciò che per noi è 'naturale' o 'giusto' può non esserlo in un'altra cultura, e gradualmente cominciamo ad accettare che esistono delle differenze. Contemporaneamente, il coinvolgimento nelle esperienze interculturali ci porta a sviluppare nuove *abilità* e *strategie* per poter rispondere ai bisogni della comunicazione fra culture diverse: per esempio diventiamo più capaci di osservare le persone e gli avvenimenti e di raccogliere informazioni, invece di usare stereotipi e di balzare alle conclusioni".

A titolo esemplificativo si riporta una Tabella in cui lo studente è invitato ad annotare le proprie convinzioni e abilità nelle diverse esperienze interculturali per poi confrontarle e riflettere sul cambiamento o meno delle proprie convinzioni e/o atteggiamenti.

FLESSIBILITÀ – MEDIAZIONE – EMPATIA	
Sono convinto che...	Sono in grado di...
<ul style="list-style-type: none"> <li>è importante sviluppare flessibilità, ossia la capacità di reagire a situazioni diverse nei modi appropriati</li> </ul> <p style="text-align: center;">* * * * *</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"negoziare" con gli altri i modi migliori di comportarsi in una determinata circostanza per es. riconoscendo esplicitamente i problemi di linguaggio e di comunicazione (sia i miei che quelli altrui); adattandomi al livello di linguaggio dell'altro; chiedendogli/le di aiutare, spiegare, chiarire, ripetere, fare esempi, e facendo altrettanto per lui/lei; dando e ricevendo feedback durante una conversazione; concordando "regole" per l'interazione</li> </ul> <p style="text-align: center;">* * * * *</p>

FLESSIBILITÀ – MEDIAZIONE – EMPATIA	
Sono convinto che...	Sono in grado di...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• è un principio valido tenere in considerazione la prospettiva del mio interlocutore al fine di fissare una base comune per l'interazione</li> </ul> <p style="text-align: center;">* * * * *</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fare lo sforzo di assumere il punto di vista dell'altro e di immedesimarsi in lui/ lei, ossia di cercare di pensare e sentire come lui/lei sta effettivamente pensando e sentendo per es. mostrando interesse per i pensieri e i sentimenti dell'altro, osservando attentamente le sue azioni e reazioni e riconoscendo i sentimenti impliciti, chiedendogli/ le quali siano i suoi sentimenti e prendendoli in considerazione durante l'interazione</li> </ul> <p style="text-align: center;">* * * * *</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ho bisogno di diventare consapevole dell'esistenza di strategie e di utilizzarle per far fronte alle esigenze degli incontri interculturali, modificandole se necessario</li> </ul> <p style="text-align: center;">* * * * *</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• monitorare e valutare le mie strategie di osservazione e negoziazione per valutare quanto siano state utili nei contesti reali</li> </ul> <p>per es. controllando le reazioni degli altri quando decido di dire o di fare qualcosa in modo diverso; controllando se la mia interpretazione di un avvenimento o di un documento sia stata appropriata</p> <p style="text-align: center;">* * * * *</p>



APPREZZAMENTO - INTEGRAZIONE	
Sono convinto che....	Sono in grado di....
<ul style="list-style-type: none"> <li>sia come individuo che come membro di un gruppo, posso contribuire positivamente alla comunicazione interculturale</li> </ul> <p style="text-align: center;">* * * * *</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aiutare persone originarie della mia stessa cultura a capire ed interpretare una cultura diversa e, viceversa, aiutare persone originarie di un'altra cultura ad avvicinarsi alla mia per es. interpretando, traducendo, spiegando, chiarendo, facendo confronti; rendendo espliciti sistemi di valori diversi e aiutando la gente a mettere a confronto (e magari condividere) le loro opinioni</li> </ul> <p style="text-align: center;">* * * * *</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>affrontare con tatto i conflitti fra convinzioni e sistemi di valori diversi, rispettando gli altri senza rinunciare ai miei modi di vedere</li> </ul> <p style="text-align: center;">* * * * *</p>

Tabella 3<sup>o</sup>

## CONCLUSIONI

Parlare con gli altri, raccogliere informazioni, riflettere e discutere sugli argomenti problematici sono tutte attività che aiutano ad evitare errori di valutazione ed incomprensioni, i quali sono tutt'altro che rari nella comunicazione interculturale, vale a dire nelle occasioni in cui persone di lingua, stile di vita e cultura diversi si trovano insieme. CROMO, con le sue svariate attività, ha inteso offrire ulteriori opportunità di riflessione su una serie di argomenti che hanno a che fare con altri popoli, lingue e culture.

È riflettendo su questo tipo di incontri con altre lingue e culture, che si può trarre il massimo vantaggio e ci si può rendere conto di ciò volgendoci indietro a riconsiderare le proprie esperienze interculturali.

Bisogna prendersi del tempo per valutare il significato di ogni nuova esperienza. Per esempio, che cosa si è imparato su

- ... la/le lingua/e che abbiamo usato, e la/le cultura/e che abbiamo incontrato?
- ... i modi in cui si può imparare e usare una lingua, insieme alle strategie utilizzate per affrontare i problemi comunicativi?

- ... il modo in cui ognuno di noi impara: cos'è che funziona per me come discente di una lingua o come parlante di una lingua?

Grazie alla riflessione sulle nostre esperienze dirette, è possibile migliorare costantemente la consapevolezza delle variabili coinvolte nel percorso di apprendimento linguistico e negli incontri interculturali che ci hanno dato soddisfazione. Allo stesso tempo, saremo in grado di disegnare il nostro profilo personale e, man mano che scopriremo i nostri punti di forza e le nostre debolezze, capire come trarre il meglio dai primi e come affrontare queste ultime.

Le attività suggerite in CROMO costituiscono idealmente gli anelli di un'unica catena: in un certo senso ogni esperienza costruisce su quelle che l'hanno preceduta e facilita le attività successive. Si tratta di un processo continuo, a spirale; è possibile continuare a imparare nuove cose sugli altri popoli e le loro culture, diventando nel frattempo sempre più flessibili e più capaci di agire in situazioni interculturali così come di reagire ad esperienze interculturali.

Il grado di consapevolezza interculturale è una questione di crescita individuale e di esperienza personale che non si può veramente misurare o valutare. Tuttavia ci auguriamo che CROMO sia uno strumento pedagogico utile nell'aula di lingua, che renda sia gli allievi sia gli insegnanti più sensibili e più inclini alla riflessione, e che possa costituire così un sostegno per migliorare la competenza comunicativa in contesti interculturali.

#### APPENDICE

È stata predisposta, anche se ancora come materiale grigio, una Teacher's Guide per aiutare i docenti all'utilizzo del supplemento in maniera appropriata.

A tal proposito si veda il sito [www.irrefvg.org/CROMO.htm](http://www.irrefvg.org/CROMO.htm)

- 1 Paesi e Istituzioni Partner: Italia – MIUR-Direzione Generale Affari Internazionali; IRRE Friuli Venezia Giulia; Austria – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum; Slovenia – Ministrstvo Republike Slovenije za Šolstvo in Šport; Zavod Republike Slovenije za Šolstvo.
- 2 Francesca Brotto, conferenza Europea “CROMO”, Trieste, 4 ottobre 2007.
- 3 **Autori** e curatori: **Ferdinand Stefan**, Anita Keiper (AT); **Luciano Mariani**, Marilena Nalesso (I); **Sergio Crasnich**, Mirko Zorman (SI).
- 4 “Il Portfolio Europeo delle Lingue e la valorizzazione della diversità linguistica”, Trieste, 2005.
- 5 Scuole campione per il Friuli Venezia Giulia:  
**Gorizia** – Liceo “Alighieri”; **Trieste** – Liceo “Petrarca” e Liceo “Prešeren”; **Udine** – Liceo “Copernico”; **Cividale del Friuli** – Liceo “Paolo Diacono”.
- 6 Autore di questa parte è Ferdinand Stefan (AT).
- 7 L. Mariani, autore di questa sezione, *Cromo*, p. I 22.
- 8 L. Mariani, *Cromo*, I 31.
- 9 L. Mariani, *Cromo*, I 36-6.
- 10 La bibliografia e sitografia sono state redatte congiuntamente dagli autori di CROMO e propongono riferimenti ad autori dei paesi coinvolti.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA<sup>10</sup>

## INTERCULTURALITÀ

- Agar M. H. (1980). *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. New York, Academic Press.
- Alred G., Byram M., Fleming M. (eds.) (2002). *Intercultural Experience and Education*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Batelan P., Van Hoof C. (1996). “Co-operative Learning in Intercultural Education”, in *European Journal of Intercultural Studies*, 7, 3, pp. 5 ss.
- Byram M. (2005). *Theoretical model and proposed template for an Autobiography of “Key intercultural experiences”*, DG IV/EDU/LANG 7. <http://culture.coe.int/portfolio>
- Callari Galli M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma, Carocci.
- Clanet C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- Couldby D. Gundare J. Jones C. (eds.) (1997). *Intercultural Education. World Yearbook of Education 1997*. London, Kogan Page.
- COUNCIL OF EUROPE, Sixth European Seminar on the European Language Portfolio, Moscow, DGIV/EDU/LANG (2005) 12.
- Desinan C. (1997). *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Eriksen T.H. (1993). *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. London, Pluto Press.
- Fabietti U. (1995). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Fennes H., Hapgood K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*. London, Cassel.
- Golz D. (ed.), (2005). *Internationalization, Cultural Difference and Migra-*

tion – *Challenges and Perspectives of Intercultural Education*. Bd. 8, Series: Gesellschaftliche Transformationen/Societal Transformations, Lit Verlag, Münster.

Guilherme M. (2003). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Multilingual Matters, Clevedon.

Little D., Simpson B. (2003). *The Intercultural component and Learning how to learn*, CoE, DG IV/EDU/LANG 4

Ministero Pubblica Istruzione, (2004). *Parlare il Mondo. Cittadinanza Europea e Educazione alle Lingue. Portfolio Europeo delle Lingue*, [www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml](http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml)

Risager K. (2006). *Language And Culture: Global Flows And Local Complexity*. Multilingual Matters, Clevedon.

Risager K. (2007). *Language And Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Multilingual Matters, Clevedon.

Scollon R., Wong Scollon S. (1995). *Intercultural communication*. Oxford, Blackwell.

Sercu L. et al, (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.

Shaw S. (ed.), (2000). *Intercultural Education in European Classrooms*. Trentham Books, Stoke-on-Trent.

Zarate G., et alii (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

#### METACOGNIZIONE

*Awareness, learning to learn, learner autonomy*

Anderson N.J. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. ERIC Digest EDO-FL-01-10, <http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html>

Candelier M. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Aware-*

*ness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Graz, European Centre for Modern Languages, <http://jaling.ecml.at/>

Hawkins E. (1999). “Foreign Language Study and Language Awareness”. *Language Awareness*, Vol. 8, No. 3&4, <http://jaling.ecml.at/pdfs/docs/hawkins.pdf>

James C., Garrett P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London and New York, Longman.

Mariani L. (2004). “Learning to Learn with the CEF”, in Morrow K. (ed.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford, University Press.

Mariani L., Pozzo G. (2002). *Stili, Strategie e Strumenti nell’Apprendimento Linguistico. Imparare a Imparare, Insegnare a Imparare*. Milano/Firenze, RCS/La Nuova Italia.

Mariani L., Tomai P. (2004). *Il Portfolio delle Lingue*. Roma, Carocci, Collana LEND.

Ridley J. (1997). *Learner Autonomy: Developing Learners’ Thinking Skills*. Dublin, Authentik.

WENDEN A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London, Prentice-Hall.

Wenden A., Rubin J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. London, Prentice-Hall.

#### SITOGRAFIA

*Metacognition, awareness, learning to learn, learner autonomy*

[www.learningpaths.org](http://www.learningpaths.org) (Italian and English sections) by Luciano Mariani.

*Language awareness - learning awareness in a communicative approach: A key to learner independence*. [www.learningpaths.org/papers/paper-awareness.htm](http://www.learningpaths.org/papers/paper-awareness.htm)

*Probing the hidden curriculum: Teachers’ and students’ beliefs and attitudes*. [www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm](http://www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm)

*Documenting the curriculum: Process and competence in a learning portfolio*. [www.learningpaths.org/papers/papercompetence.htm](http://www.learningpaths.org/papers/papercompetence.htm)

*Implementing language and cross-curricular portfolio projects: Some pedagogical implications*. [www.learningpaths.org/papers/paperportfolio.htm](http://www.learningpaths.org/papers/paperportfolio.htm)

<http://snow.utoronto.ca/index.php>  
A site for students, teachers and researchers, centred on the value of self-awareness as a crucial part of learning.

<http://www.carla.umn.edu/strategies/Reports> and studies on (among other themes) the strategies students report using in learning a second language, how strategies affect the learning process, how teachers can help effective strategy instruction.

<http://www.cal.org/resources/onlineResources.html>

Assessment instruments, like the Learning Strategies Questionnaire and the Language Self-Efficacy Questionnaire; Research Reports and Studies; and Teacher Resource Guides such as the Learning Strategies Instructional\_Resource and Teacher Resource Learning Strategies Cards.

<http://lc.ust.hk/-ailasc/>  
The official site of the AILA Scientific Commission on Learner Autonomy.

[http://www.geocities.com/jo\\_mynard/index.htm](http://www.geocities.com/jo_mynard/index.htm)

The Learner Independence Special Interest Group of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language.

<http://jaling.ecml.at/default.htm>  
“The introduction of language awareness into the curriculum” – A project of the European Centre for Modern Languages, Graz.



Finito di stampare nel mese di settembre 2009  
presso il Centro Stampa del Dipartimento di Scienze del Linguaggio,  
dell'Interpretazione e della Traduzione  
Università degli Studi di Trieste