

APPLICAZIONI DELLA VALENZA RIFLESSIVA DELLO EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

Federica Gori, Monica Pedrola¹

Nell'anno accademico 2004-05 il Centro Linguistico dell'Università di Trieste ha avviato un esperimento sul Portfolio Europeo delle Lingue utilizzando la traduzione italiana AICLU della versione del CercleS per studenti universitari.

In quest'articolo verranno illustrati alcuni presupposti teorici dell'autovalutazione e della riflessione, le fasi iniziali dell'esperimento svolto con un gruppo di studenti della Facoltà di Scienze della Formazione, e infine, i problemi traduttivi incontrati nella trasposizione del European Language Portfolio (ELP) dall'inglese all'italiano.

1. Presupposti teorici dell'autovalutazione e della riflessione

Come è ormai ben noto a tutti coloro che operano nel campo dell'insegnamento linguistico, l'ELP rappresenta una delle numerose iniziative promosse dal Consiglio d'Europa al fine di attuare i suoi scopi fondamentali. Ideato e presentato nel 1997 in una serie di documenti del Consiglio per la Cooperazione Culturale², è stato da allora sviluppato, sperimentato ed attivato in quasi tutti i Paesi Membri dell'Unione Europea.

Esso è stato pensato per accompagnare il discente durante tutto l'arco della sua formazione scolastica ed extra-scolastica ed è quindi di sua fondamentale proprietà.

Nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere, l'ELP propone un approccio originale all'uso del *portfolio* come strumento didattico e come modalità di valutazione, che in Italia è una pratica recente rispetto ad altri Paesi europei e non. Tra le varie abilità di studio che tale strumento intende sviluppare vi è la capacità di riflessione e di autovalutazione, che figura tra gli obiettivi principali esplicitamente dichiarati dai promotori dell'ELP³. Al fine di comprendere appieno la valenza riflessiva del *portfolio* in generale, e dell'ELP

1 L'articolo è frutto di una collaborazione tra le due autrici. Tuttavia la dott.ssa Monica Pedrola ha redatto personalmente la sezione 1, mentre la dott.ssa Federica Gori ha curato le sezioni 2 e 3.

2 Per maggiori dettagli si veda Little (2004a).

3 Lenz P. & Schneider G. (2001).

in particolare, è opportuno soffermarci brevemente sulla nozione stessa di riflessione, accennando anche al suo legame con l'apprendimento.

1.1. Che cos'è la riflessione

Esiste ormai una nutrita letteratura che documenta la crescente consapevolezza, acquisita da educatori e insegnanti, che la riflessione è un elemento essenziale nell'apprendimento (Moon 2001; Nunes 2004, Lynn and Walsdorf 2001). In linea con tale presupposto, l'ELP è stato pensato in modo tale da rendere visibile il processo d'acquisizione di una lingua straniera, aiutando il discente a maturare la propria capacità di riflettere e di autovalutarsi e a prendere, in base a ciò, decisioni consapevoli e pertinenti al proprio percorso d'apprendimento.

La riflessione è stata definita in molti modi, ognuno dei quali ne ha evidenziato una componente importante. Little e Perclovà (2001: 45) usano il termine *riflessione* nel senso di “thinking about something in a conscious and focused way” e sottolineano come, a dispetto di tale definizione apparentemente semplice, essa preveda una serie di attività mentali molto complesse. Implicita nella loro visione è un'idea di riflessione come attività atta alla risoluzione di problemi e come processo di presa di decisioni.

Questi elementi sono evidenti anche nelle definizioni fornite da altri autori. Secondo Moon (2001: 2), ad esempio,

reflection is a form of mental processing – like a form of thinking – that we use to fulfil a purpose or to achieve some anticipated outcome. It is applied to relatively complicated or unstructured ideas for which there is not an obvious solution and is largely based on the further processing of knowledge and understanding and possibly emotions that we already possess (based on Moon 1999).

Altro tratto caratterizzante la riflessione è il cosiddetto *distanziamento*, enfatizzato in particolare nell'ambito delle teorie di apprendimento esperienziale (Kolb 1984). Il processo riflessivo viene qui qualificato come una sorta di presa di distanza dalle conoscenze possedute, un atto necessario che consente al discente di riflettere sulle esperienze fatte. La riflessione è vista come uno stadio centrale nel processo di apprendimento al punto che l'idea di “learning from experience” viene di fatto intesa con il significato di “learning from reflection on experience” (Dewey 1933, 1938).

L'integrazione tra riflessione ed esperienza è certamente presente nella tassonomia del processo di apprendimento proposta da Little e Perclovà (2001: 45). In base alla loro suddivisione, la riflessione ha luogo in tre momenti differenti: la pianificazione (riflessione prima di un'attività o di un compito da

svolgere), il monitoraggio (riflessione durante l'esecuzione dell'attività) e la valutazione (riflessione al termine dell'attività). Capiremo più avanti come il Portfolio coinvolga gli studenti in ognuno di questi tre momenti.

La riflessione sulle esperienze implica una componente metacognitiva. È questo anzi uno dei modi principali in cui si vengono a creare le giuste condizioni per un apprendimento efficace (Moon 2001). I processi metacognitivi sono una forma di conoscenza di sé stessi e richiedono una consapevolezza di ciò che si sa, di come lo si apprende e di come si usano le conoscenze acquisite. La pianificazione, il monitoraggio e l'autovalutazione sono dunque strategie metacognitive che hanno lo scopo di aiutare il discente a portare avanti in maniera autonoma e indipendente il proprio apprendimento.

In quanto legata al senso di sé e similmente a tutte le competenze, la riflessione non è un fenomeno o un'attività immediata e spontanea, ma si realizza gradualmente. È pertanto possibile individuare diversi livelli di complessità dei processi riflessivi. Secondo Huttunen (1996), ne esistono almeno tre: un livello meccanico, uno pragmatico e uno avanzato. Il primo è caratterizzato da una riflessione minima o nulla ed è semplicemente formato da una lista di attività svolte; al secondo livello, la riflessione viene fatta sullo svolgimento di un'attività; il terzo livello, infine, è tipico di un apprendente autonomo e comporta una capacità di valutare non solo il proprio lavoro e i propri progressi, ma anche l'insegnamento ricevuto.

Da tutto ciò si evince la necessità didattica di insegnare a riflettere, insegnamento che deve essere sostenuto da una pratica e da un incoraggiamento costanti. Fare della riflessione una componente integrante dell'apprendimento aiuterà il discente a raggiungere l'autonomia.

1.2. La valenza riflessiva del portfolio

Il portfolio sta diventando sempre più un prezioso strumento per favorire un insegnamento costante e strutturato della riflessione. Si è abituati ad associare la parola *portfolio* al mondo dell'arte e del design (Little e Perclovà 2001: 1); sono infatti queste le discipline che più lungamente ne hanno fatto uso. Oltre al portfolio dell'artista, però, ne esistono altri, ad esempio il portfolio dell'insegnante, il portfolio delle abilità lavorative e così via. Nonostante questa varietà di tipi è possibile individuare alcune importanti caratteristiche in comune. Prendendo spunto dall'analisi fatta da Hamp-Lyons e Condon (2000) elenchiamo le principali:

- il portfolio è una raccolta sistematica di lavori scritti;
- esso riflette il percorso d'apprendimento svolto dal discente all'interno di una specifica disciplina, il suo impegno, il suo progresso, nonché le conoscenze, le abilità e le attitudini acquisite;
- lo coinvolge nel processo di selezione del materiale da includervi e in quella che può essere definita una valutazione posticipata; ciò gli consente di rivedere il proprio lavoro prima di sottoporlo a una valutazione finale da parte di un'autorità esterna;
- richiede di dar prova delle proprie riflessioni; questo può avvenire, ad esempio, attraverso l'inclusione di un saggio espositivo in cui l'autore del portfolio spiega le ragioni e le modalità con cui ha selezionato certi materiali piuttosto che altri e dimostra, al contempo, di essere consapevole del proprio apprendimento;
- la selezione, la valutazione del materiale e la riflessione su di esso fanno del discente un partecipante attivo nell'apprendimento, affrancandolo dalla passività tipica di un insegnamento più tradizionale.

Sempre secondo Hamp-Lyons e Condon (*ibid*: 119), di queste caratteristiche è proprio la riflessione ad avere maggior valore: essa è ciò che fa di una semplice raccolta documentaristica di scritti un vero e proprio portfolio⁴. È chiaro infatti dalla lista di caratteristiche sopra esposte che la riflessione è presente durante l'intero sviluppo di un portfolio, connotandolo quindi in maniera determinante.

Se in alcune discipline l'uso didattico del portfolio è una pratica consolidata, nell'insegnamento delle lingue straniere essa è invece più recente. Gli studi compiuti in questo campo (si veda ad esempio Nunes 2004) hanno non solo confermato il valore e la portata di tale strumento, ma hanno anche fornito importanti indicazioni sulla natura delle riflessioni dello studente di lingue, che tendono a focalizzarsi su ambiti quali la lingua d'arrivo, il processo d'acquisizione, le strategie impiegate nello svolgimento di una determinata attività, gli stili d'apprendimento preferiti, la motivazione, i punti di forza e quelli di debolezza e così via.

Sebbene ci siano anche degli aspetti negativi, come ad esempio il notevole impiego di tempo e di risorse organizzative, le opportunità di riflessione e di

4 La stessa opinione viene espressa da Little a proposito dell'ELP (in Little [ed]: 1): "[...] the ELP can plausibly claim a valid reporting function only when it has established itself as the preferred tool for promoting reflective language learning in mainstream education", (online). Reperibile al seguente indirizzo: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20in%20use%2031%20January%2003.pdf>.

sviluppo dell'auto consapevolezza offerte dal portfolio sembrano diventare sempre più importanti, sia per gli educatori che per i discenti.

1.3. L'ELP come strumento di riflessione

Concepito come strumento complementare al CEF (Common European Framework of Reference), l'ELP offre un approccio innovativo a una didattica delle lingue che enfatizza la riflessione. L'ampio quadro di riferimento fornito dal CEF consente una vasta gamma di applicazioni nell'ambito dell'apprendimento delle lingue. Tra queste, l'ELP si incentra sulla valutazione, e in particolar modo sull'autovalutazione.

L'ELP corrisponde parzialmente al portfolio dell'artista (Little e Perclovà 2001: 1). Una delle tre sezioni di cui si compone, il *Dossier*, offre infatti la possibilità di selezionare il materiale per documentare le competenze acquisite. Oltre a ciò, però, consta di altre due parti che di solito non vengono incluse nel portfolio tipico del mondo dell'arte e del design: il *Passaporto delle Lingue* e la *Biografia Linguistica*. Il Passaporto fornisce il quadro delle competenze linguistiche di un discente, in un particolare momento della sua formazione linguistica. Si basa sui sei livelli descritti nel CEF (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e riportati nelle griglie di autovalutazione ed è definito in termini di abilità (comprensione orale, comprensione scritta, scambi conversazionali, produzione orale e produzione scritta). La Biografia, invece, facilita il coinvolgimento dello studente nella pianificazione, nella riflessione e nella valutazione del suo processo d'acquisizione e lo incoraggia anche a definire ciò che è in grado di fare in una lingua straniera.

In fatto di riflessione, è proprio la Biografia ad avere un ruolo cardine, anche se nelle altre due parti i momenti riflessivi non sono affatto secondari. Le griglie di autovalutazione incluse nel Passaporto rendono possibile individuare il livello di competenza raggiunto in relazione ad ognuna delle cinque abilità e al contempo indicano le capacità richieste per raggiungere il livello successivo. Il Dossier stimola un tipo di riflessione che si manifesta sottoforma di domande del tipo "perché selezionare questo materiale?" ecc.

La Biografia si configura come elemento di raccordo tra queste due parti. Da un lato, infatti, essa consente di registrare e valutare le esperienze di apprendimento e di utilizzazione di una lingua straniera in maniera più precisa rispetto al Passaporto, grazie soprattutto alle liste di controllo per la definizione

degli obiettivi e per l'autovalutazione che vi sono solitamente accluse⁵. Dall'altro lato, il materiale regolarmente raccolto nel Dossier fornisce un punto di partenza per fissare nuovi obiettivi da raggiungere, che saranno registrati nell'apposita sezione della Biografia.

In tal modo, l'ELP coinvolge gli studenti in ognuno dei tre momenti riflessivi indicati da Little e Perclovà. Stabilire degli obiettivi nella Biografia è infatti una forma di pianificazione; svolgere un'attività richiede di monitorarne l'esecuzione; selezionare il materiale per il dossier, rivedere i propri obiettivi e ampliare, nel Passaporto, il profilo delle proprie abilità linguistiche implica una valutazione conclusiva.

Distinguere in modo netto tra riflessione ed autovalutazione non è sempre facile (Päkkilä: 8)⁶, in quanto le due competenze si alimentano reciprocamente. L'autovalutazione è un'attività riflessiva; è anzi uno dei risultati inevitabili di una riflessione efficace⁷. Al contempo, l'autovalutazione alimenta nel discente la capacità metacognitiva. Molti progetti pilota hanno rivelato che l'autovalutazione è spesso percepita come l'aspetto più problematico dell'ELP, non facendo essa tradizionalmente parte dei programmi educativi. Tuttavia, essendo di così fondamentale importanza nell'ELP è ugualmente fondamentale che il discente sia propriamente incoraggiato a svilupparla.

Il modo in cui l'autovalutazione viene concepita e messa in pratica nella Biografia e nel Passaporto contribuisce in maniera determinante a dare all'ELP il suo carattere di originalità. In netto contrasto con un tipo di valutazione tradizionalmente riferito alla norma, che "colloca l'esito delle prove degli apprendenti in una graduatoria, le valuta e le classifica rispetto a quelle dei loro pari" (Quadro Comune di riferimento Europeo 2002: 225), l'ELP definisce gli obiettivi da raggiungere in termini comportamentali. Definisce cioè quello che un apprendente è in grado di fare in un certo ambito, senza alcun riferimento ad altri. Questo tipo di valutazione fa sì che tutti gli studenti riescano a soddisfare il criterio, pur se in gradi differenti. Secondo Little e Perclovà (2001: 54-5), la differenza principale tra i due tipi di valutazione è il diverso approccio al concetto di "fallimento". La valutazione riferita alla norma incoraggia nel discente un atteggiamento negativo e ne indebolisce la motivazione; la

5 Si noti che nella versione CercleS dell'ELP, tali liste non sono integrate nella Biografia, ma compaiono in un'appendice separata. Nella nota introduttiva alla Biografia si esorta però a farvi riferimento.

6 Reperibile sul sito
<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/ELP%20in%20use.pdf>

7 Cfr. Little e Perclovà (2001: 5): "[...] self-assessment is one of the inescapable outcomes of effective reflection".

valutazione riferita al criterio, invece, stimola un atteggiamento positivo e lascia sempre, anche nel discente più debole, una sensazione di progresso.

Accanto alla dicotomia “valutazione riferita alla norma/valutazione riferita al criterio”, è inoltre interessante considerare brevemente la coppia “valutazione sommativa/valutazione formativa”. Solitamente, la valutazione sommativa viene effettuata al termine di un determinato percorso di apprendimento per verificare ciò che il discente ha acquisito. La valutazione formativa, invece, viene effettuata durante l’apprendimento in quanto ha lo scopo di fornire allo studente indicazioni sul proprio percorso e sui propri progressi. L’ELP favorisce entrambi i tipi di valutazione. Lavorando con il Passaporto si compie infatti un’autovalutazione di tipo sommativo, mentre la Biografia e il Dossier hanno una funzione formativa, enfatizzando ciò che Little e Perclovà definiscono “reflective self-evaluation” (2001: 55).

La panoramica sulla vasta portata dell’ELP come strumento di riflessione, condotta in questa prima sezione, introduce all’analisi che segue. Tenteremo di effettuare un riscontro su quali dei tratti sopra esposti siano effettivamente presenti nell’utilizzo del Portfolio da parte degli studenti. Riscontro che si fa più interessante se si tiene conto dell’originalità del contesto d’applicazione dell’ELP qui considerato: i laboratori di un centro linguistico. Finora l’ELP è stato infatti prevalentemente usato nell’ambito, tradizionale, della classe, in collaborazione tra insegnante e studente. Tuttavia se consideriamo che un apprendimento autonomo delle lingue sembra ormai diventare sempre più imprescindibile dalle possibilità offerte dalle nuove tecnologie, non deve stupire l’impiego dell’ELP in questo ambito, che può anzi essere visto come una conseguenza naturale.

2. Un’esperienza di *self-access* con l’uso delle liste di autovalutazione nella traduzione italiana AICLU della versione CercleS

La versione italiana del Portfolio CercleS è stata la base per il primo esperimento effettuato nel laboratorio linguistico del CLA: si è trattato di un lavoro con un gruppo di studenti della Facoltà di Scienze della Formazione, che per trenta ore si sono dedicati all’autoapprendimento dell’Inglese con il software *TeLL me More (Auralog)*.

Nel manuale dedicato ai *tutor* che viene fornito assieme al programma, il *TeLL me More* viene definito come una soluzione didattica multimediale, che consente di esercitare l’insieme delle competenze e delle conoscenze linguistiche. Il sistema offre la possibilità di creare dei percorsi didattici personalizzati, risorsa che si rivela utile specialmente quando si tratta di gestire

classi di lingua con studenti di livelli diversi. Esso permette inoltre allo studente di fare degli esercizi, ad esempio su pronuncia e fonetica, supportati da animazioni in 3D e riconoscimento vocale, e corretti dal sistema d'individuazione automatica degli errori di pronuncia o S.E.T.S (*Spoken Error Tracking System*).

Pregi e difetti dei programmi interattivi vengono illustrati da Porcelli e Dolci (1999: 74-75), che prendono a riferimento “*Talk to Me*”, un altro programma dell’*Auralog*, precedente ma molto simile al software usato da noi:

Lo studente viene inserito in una situazione in cui deve interagire con il computer e la videata successiva dipende dalle scelte. Egli può scegliere fra le tre opzioni possibili e viene accompagnato attraverso la situazione. La scelta può essere fatta sia cliccando su uno dei tre enunciati proposti sia pronunciandoli. (...) Interessante è la possibilità di impostare il grado di accettabilità nel riconoscimento della produzione orale, per cui il computer può essere più o meno severo.

A questo proposito è importante anche che lo studente abbia la possibilità di passare all’attività successiva, qualora la pronuncia di una data espressione risulti troppo problematica: ne deriverebbe altrimenti una caduta della motivazione, causata dall’eccessiva difficoltà che egli incontra (*ibid*: 75).

In base all’esperienza degli studenti del CLA e alla nostra valutazione, possiamo affermare che il programma usato soddisfa una buona parte dei criteri di valutazione dei software individuati da Porcelli e Dolci (1999: 121-124), quali ad esempio:

- la facilità d’uso: il software infatti può essere utilizzato più o meno da tutti, indipendentemente dalle conoscenze informatiche;
- i materiali linguistici sono vari, motivanti e la dosatura di materiali scritti, audio e video, ben bilanciata;
- l’interfaccia risulta amichevole, con menù semplici e concisi, con icone chiare, facili da ricordare.

Gli autori prendono in considerazione anche il criterio della dimensione culturale: nel *TeLL me More* però gli elementi di cultura e civiltà che distinguono le versioni delle varie lingue sono limitati ad alcuni riferimenti ad una città rappresentativa di uno Stato piuttosto che di un altro.

Le trenta ore da svolgere in laboratorio erano considerate propedeutiche al corso di lingua vero e proprio, che si focalizzava principalmente sullo sviluppo delle abilità orali. Il programma si è rivelato particolarmente adatto a questo scopo, dal momento che offre varie attività basate sull’ascolto e la ripetizione di fonemi, parole e frasi. Grazie al riconoscimento vocale lo studente ottiene in tempo reale una valutazione della sua riproduzione di suoni nella lingua studiata

e può “dialogare” all’interno delle varie attività, naturalmente nei limiti che un software permette.

L’attività che ha riportato il più alto tasso di gradimento è stata proprio quella relativa alla pronuncia di fonemi, parole e frasi, come ha rilevato il sondaggio condotto in base al questionario che illustreremo in seguito.

2.1. Percezione delle liste di autovalutazione

Allo scopo di stimolare il senso di responsabilità e la motivazione, abbiamo proposto agli studenti le liste di autovalutazione del Portfolio relative alle abilità di comprensione e produzione orale: l’uso della traduzione italiana ha permesso di utilizzarle anche con studenti principianti o quasi principianti, che nella Facoltà di Scienze della Formazione risultano essere piuttosto numerosi. L’autovalutazione a cui essi giungevano è stato il punto di partenza per la scelta di un adeguato livello di difficoltà tra quelli offerti dal programma (1, 2, 2+, 3 o 3+).

Abbiamo così inserito una parte del Portfolio nel loro processo di apprendimento, al fine di offrire un supporto che permettesse loro di orientarsi meglio nello studio della lingua e di fissare singoli obiettivi precisi, basandosi sulla guida offerta dai descrittori.

Possiamo a questo punto ricollegarci al concetto di *self-access*. Porcelli e Dolci (1999: 135-136) lo intendono come il luogo utilizzato per l’autoistruzione, precisando però che non è sufficiente pensarlo solo come un insieme di materiali linguistici messi a disposizione dello studente: esso svolge appieno la sua funzione solamente nel momento in cui diventa un luogo in cui sviluppare autonomia nell’apprendimento linguistico.

Abbiamo riscontrato che pochi studenti avevano già un’idea di cosa fossero i livelli di competenza stabiliti dal Consiglio d’Europa: grazie alle liste di controllo hanno potuto vedere come questi siano strutturati e capire la propria “posizione” rispetto alla classificazione ufficiale.

Lo scopo finale è che ogni studente possa confrontare la propria autovalutazione iniziale con un’autovalutazione fatta in seguito, dopo la conclusione del corso di lingua, per rendersi conto dei progressi a distanza di qualche mese. L’intenzione è infatti quella di introdurre il Portfolio in tutte le sue componenti nell’ambito del loro corso e di confrontare l’autovalutazione con i risultati degli esami. Un confronto in questo senso era già stato effettuato in occasione di un precedente esperimento del CLA⁸.

Dopo un’attenta analisi abbiamo constatato che una corrispondenza diretta e reciproca tra i descrittori del CercleS e le attività del *TeLL me More* non è

⁸ Cfr. gli articoli di Gori e Randaccio in *Atti del 3° Convegno Nazionale AICLU*, Trieste, 13-14 giugno 2003.

sempre realizzabile, in quanto il software si concentra su grammatica, pronuncia, comprensione e composizione di frasi per descrivere varie situazioni, mentre il CEF presuppone un lavoro basato anche su dialogo, interazione, comprensione di articoli, notiziari, film ecc. Quest'ambito di apprendimento più vasto si potrà realizzare successivamente in classe, con il feed-back fornito dall'insegnante.

Bisogna inoltre tener presente che alcuni criteri come ad esempio quelli della correttezza grammaticale, dell'ampiezza e padronanza del lessico e dell'appropriatezza sociolinguistica ecc., che compaiono in apposite scalette del CEF, non figurano nelle liste del CercleS. Nella nostra versione questi criteri non vengono trattati esplicitamente.

Per molti studenti comunque l'uso delle liste ha rappresentato il primo confronto con una più consapevole riflessione sulla lingua. Siamo partiti dal presupposto che il percorso didattico da tracciare nelle ore di autoapprendimento possa diventare dispersivo per loro, laddove la figura dell'insegnante non sia presente. Grazie alle liste di controllo invece essi sono portati a chiarire gli obiettivi del loro corso e a chiedersi quali attività tra quelle offerte dal software gli siano più utili ai fini dell'esame. È infatti proprio in questa fase che la funzione pedagogica del Portfolio acquista maggiore importanza, aiutando lo studente a divenire autonomo.

2.2. Il questionario

Alla fine delle ore di autoapprendimento, gli studenti hanno compilato un questionario, in cui hanno espresso il loro gradimento nei confronti delle diverse attività proposte all'interno del software. Inoltre è stato loro chiesto se percepivano un miglioramento delle abilità linguistiche ottenuto grazie a *TeLL me more*, e infine se consideravano se stessi degli "*independent learners*" nell'apprendimento della lingua.

Al momento della redazione di quest'articolo, la raccolta dei questionari è ancora in corso (ne sono stati consegnati 24 su circa 60), ma la tendenza che si può rilevare al momento attuale è positiva: quasi l'80% delle persone pensano che *TeLL me more* abbia contribuito "abbastanza" a migliorare la loro competenza linguistica scritta; il 25% dice "molto". Per quanto riguarda la competenza orale ben il 37,5% si dichiara convinto di essere migliorato "molto", mentre il 58,3% circa dice "abbastanza" e il rimanente 4,2% "poco".

La domanda finale era posta in questi termini:

Ritieni di saperti organizzare autonomamente nello studio delle lingue (pianificando cioè efficacemente il lavoro, stabilendo i prossimi obiettivi delle tue competenze, selezionando gli argomenti ecc.)? Ti definiresti cioè un "independent learner"?

Il 58,4% ha risposto “non del tutto / in parte”, mentre il rimanente 41,6% è suddiviso in parti uguali tra chi dice di non essere in grado e chi invece ritiene di sì.

All'interno di una nota posta in fondo al questionario viene prospettata agli studenti l'utilità del Portfolio, in particolare nel caso in cui avessero avuto difficoltà a definirsi autonomi. Abbiamo in questo modo sollevato esplicitamente la questione dell'autonomia nell'apprendimento e creato un'aspettativa nei confronti dello strumento che verrà proposto loro in classe.

Mettendo il Portfolio a disposizione degli studenti, si vuole infatti offrire un supporto che li aiuti ad organizzare più autonomamente il loro apprendimento.

3. Aspetti traduttivi

Precedentemente, nel corso dell'a.a. 2002-03, il CLA di Trieste aveva condotto il primo esperimento di inserimento del Portfolio nei corsi di lingua utilizzando la versione originale CercleS inglese/francese che era l'unica disponibile in quel momento. Ciò aveva comportato alcuni problemi di comprensione agli studenti principianti o quasi principianti, che, dovendo confrontarsi con un testo comunque lungo e complesso formulato in lingua straniera, erano spesso costretti a ricorrere all'insegnante o a preparare delle traduzioni autogestite. È sorta quindi spontanea, già nell'ambito di questo primo esperimento, l'esigenza di una traduzione, che, come prevede la prassi stabilita dal CercleS, è stata affidata all'Associazione Nazionale di riferimento, che per l'Italia è rappresentata dall'AICLU. Il lavoro è stato organizzato e svolto da un *team* composto dal prof. Christopher Taylor, dal prof. Maurizio Viezzi (entrambi docenti presso la Scuola Superiore per Traduttori ed Interpreti di Trieste) e dalla dott.ssa Federica Gori (CLA Trieste), con la preziosa consulenza del prof. Peter Brown dell'EAQUALS.

Le fonti adottate, basilari soprattutto per la resa dei descrittori, sono state le seguenti:

- il testo della *Modern Languages Division* di Strasburgo “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione” (2002) tradotto in italiano per La Nuova Italia – Oxford da Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi;
- la versione svizzera dell'ELP dell'EAQUALS – ALTE nella sua traduzione italiana (validazione n. 06 / 2000).

Seppure senza modifiche sostanziali, i descrittori della versione CercleS sono spesso presentati in forma non perfettamente identica a quella prescritta dalla *M.L. Division*: in alcuni casi il descrittore corrispondente non era presente nel testo, in altri casi sono stati usati dei sinonimi o delle diverse sfumature di significato, dovute ad esempio all'adattamento al contesto universitario. Quando

non è stato possibile trasporre la traduzione del CEF direttamente nel Portfolio AICLU, siamo ricorsi piuttosto alla versione dell'EAQUALS o abbiamo trovato eventualmente nuove soluzioni traduttive. Il criterio di base al quale ci siamo attenuti è la preferenza per un linguaggio "user friendly", in modo da andare incontro a quegli studenti che non hanno familiarità con il linguaggio tecnico proprio delle materie prettamente linguistiche. Questo non ha significato assolutamente una banalizzazione dei concetti, ma semplicemente la ricerca di vie espressive più immediate, laddove si ponesse il problema della scelta tra termini più o meno tecnici. In questo modo abbiamo voluto realizzare un approccio veramente orientato allo studente. I casi che hanno richiesto una scelta sono stati comunque pochi e circoscritti: li analizzeremo in seguito prendendo a modello il caso delle liste di controllo per la comprensione orale.

Come accennato in precedenza si è deciso di non apportare modifiche sostanziali al testo originario CercleS, né di aggiungere alcunché di nostra iniziativa. Ci sarebbe stato altrimenti un allungamento dei tempi dovuto alla necessità di sottoporre il testo, in quanto versione nuova e a sé stante, all'esame del Comitato di validazione dell'ELP.

Procedendo ora con l'analisi dei problemi traduttivi riscontrati nella trasposizione dall'inglese all'italiano, possiamo prendere come campione i descrittori delle liste relative alle abilità di comprensione orale: in essi si ritrova infatti una buona parte dei termini "problematici" che ricorrono più volte nel Portfolio. Di seguito all'indicazione del livello useremo i numeri per fare riferimento ai vari descrittori, nell'ordine in cui essi compaiono. Ove non indicato altrimenti, si tratta delle liste di comprensione orale.

Il LIVELLO A1 presenta un linguaggio molto semplice e lineare, in quanto si riferisce appunto ad abilità "elementari": ad esempio, il descrittore del CEF "È in grado di comprendere istruzioni che gli/le vengono rivolte parlando lentamente e con attenzione e di seguire indicazioni brevi e semplici" (Consiglio d'Europa 2002: 94) diventa nel nostro caso "Sono in grado di capire semplici istruzioni, indicazioni e osservazioni" (da "I can understand simple instructions, directions and comments" – A1.2 nella versione originale CercleS). Da notare che la condizione che l'interlocutore parli lentamente e chiaramente è contenuta nel descrittore che precede quello qui considerato: talvolta nel CercleS i vari elementi sono distribuiti in maniera diversa rispetto al CEF.

Nei descrittori del LIVELLO A2 compaiono alcuni prestiti dall'inglese (*hobby*, *film* – A2.3) che sono stati mantenuti invariati, escludendo l'eventuale suffisso in -s del plurale, così come è di uso comune nel linguaggio quotidiano.

Oltre ai due termini citati si incontrano nel Portfolio anche *talk-show* (vd. B2.7) ed *abstract* (Comprensione scritta, C1.1); quest'ultimo è chiaramente

riferito al contesto universitario e noto per lo meno all'interno di esso. Tutti questi termini sono stati riportati in corsivo.

All'interno del LIVELLO B1 incontriamo l'aggettivo "*factual*" (B1.2). Al fine di evitare espressioni ridondanti, sembrava preferibile inizialmente tradurre "*factual information*" solo con "informazioni", vista anche la scarsa frequenza d'uso della parola "fattuali" in italiano. Alla fine però, poiché senza "*factual*" si perde la connotazione di maggior precisione, di dato concreto, abbiamo comunque reso la parola con un termine simile, e cioè "*informazioni concrete*" o "*dettagliate*", come nel descrittore B1.8 della Produzione scritta. Oppure, in un contesto diverso, "*factual texts*" è diventato "*testi concreti*" (Comprensione scritta B1.1). Ci siamo in questo caso discostati dalla traduzione del testo di riferimento del CEF, che riporta "informazioni fattuali" (B1.3 p. 97).

Nel descrittore B1.1 si fa riferimento allo "*standard dialect*", che in B2.1 compare anche come "*standard spoken language*". Ora, l'accezione di lingua standard è tutt'altro che univoca: essa cambia nel tempo ed è problematica da identificare con una varietà di lingua piuttosto che un'altra. Però, sia nel testo di riferimento (B2.1 p. 94) che nella versione dell'EAQUALS (B2.1), è riportata proprio l'espressione "lingua standard" e noi ci siamo attenuti a questa, in quanto sarebbe difficile introdurre nel descrittore distinzioni più sottili.

Nel descrittore 2 del LIVELLO B2 si parla di "*native speakers*", che nel testo sul CEF viene tradotto con "*parlanti nativi*" (p. 95 B2.2), mentre nell'EAQUALS si preferisce rendere quest'espressione con "*persone di lingua madre*" (vd. Partecipare a una conversazione, C2.1). Poiché però nel linguaggio comune si usa maggiormente "madrelingua", abbiamo optato per quest'ultima soluzione.

In B2.6 troviamo "*campo di specializzazione*", che ricorre molto spesso nelle liste delle cinque abilità: partendo dall'inglese "*field*" abbiamo aggiunto alle possibili traduzioni ("*campo*", "*ambito*" o "*settore*") la denominazione "*di specializzazione*", che richiama particolarmente il contesto universitario; basti considerare la recente istituzione delle cosiddette "lauree specialistiche".

Negli ultimi due livelli, che presuppongono una conoscenza più approfondita della lingua, delle sue caratteristiche e varianti, trova posto la comprensione delle "*espressioni idiomatiche e colloquiali*" (C1.2) da "*idiomatic expressions and colloquialisms*", oppure "*colloquiali e regionali*" (C2.2) da "*colloquialism, regional usage*". In questi casi abbiamo evitato il termine "gergale" preferendo un termine meno tecnico.

La scelta di questo spostamento, seppur lieve, da un linguaggio più tecnico ad uno più colloquiale nel passaggio dal CEF al Portfolio, è giustificato secondo noi dal fatto che il CEF si rivolge agli addetti ai lavori (insegnanti, *tutor* ecc.) e di conseguenza anche la formulazione dei suoi descrittori deve essere adeguata, mentre nel caso del Portfolio l'interlocutore diretto è lo studente.

Considerazioni conclusive

Al momento attuale abbiamo portato a termine solamente le fasi iniziali dell'esperimento, svolte nel laboratorio, e non siamo quindi in grado, nell'ambito del presente articolo, di tirare le somme includendo il raffronto che si otterrà alla fine del corso di lingua. È possibile tuttavia a questo punto analizzare il caso di alcuni studenti principianti che, riprendendo l'autovalutazione a distanza di un paio di mesi circa, hanno rilevato per mezzo delle liste di controllo i progressi compiuti.

Alcune attività proposte dal primo livello del *TeLL me More* danno infatti la possibilità di esercitare le competenze linguistiche focalizzate da vari descrittori, tra i quali ad esempio:

- sono in grado di capire numeri e prezzi (Comprensione orale A1.6, vedi Unità “*Numbers & Letters*”);
- sono in grado di capire l'ora e la data (Comprensione orale A1.8, vedi Unità “*Date & Time*”);
- sono in grado di usare parole ed espressioni semplici per descrivere persone che conosco (Produzione orale A1.3, vedi Unità “*Descriptions*”).

Possiamo anche considerare la capacità, collocata al livello A2, di capire parole, espressioni quotidiane, domande ecc. relative a vari ambiti, quali la famiglia, il lavoro, gli *hobby*, le vacanze, gli acquisti, i pasti ecc. Questa capacità era vista in occasione della prima autovalutazione come uno dei “prossimi obiettivi” da raggiungere ed è divenuta in seguito una competenza acquisita, con una padronanza che può essere piena o limitata, a seconda dei casi. Varie unità del *TeLL me More* sono incentrate proprio su questi ambiti, si veda ad esempio *Everyday actions*, *At the office*, *Going on holiday*, *Window-shopping*, *The menu*.

È interessante osservare che, anche per quanto riguarda l'abilità di produzione orale, molti dei descrittori che nella prima autovalutazione venivano segnalati come “prossimo obiettivo”, sono stati poi indicati come abilità acquisite. Grazie alla possibilità di interagire oralmente con il programma gli studenti hanno quindi guadagnato una certa fiducia nelle loro capacità di espressione.

È da notare che questi progressi sono visibili soprattutto nel caso di studenti principianti che all'inizio non possedevano determinate abilità di base, assimilate poi grazie al programma.

Ciò non significa che l'utilizzo del software da parte degli studenti di livello intermedio abbia avuto un riscontro minore sul loro apprendimento, ma semplicemente che i descrittori CercleS superiori al livello B1 non sono

rapportabili in maniera altrettanto facile alle singole attività proposte dal software.

Abbiamo constatato dunque che, nonostante il fatto che gli studenti non fossero abituati ad autovalutarsi, tramite l'uso delle liste di controllo la riflessione è avvenuta.

In linea con il principio teorico che prevede di stimolare la riflessione in momenti diversi e significativi del percorso di apprendimento, gli studenti sono stati coinvolti nella compilazione delle liste all'inizio e alla fine dello stesso. Quindi, dalla presa di coscienza degli obiettivi ancora da raggiungere, il ciclo di riflessione ha portato al riconoscimento dei miglioramenti ottenuti.

La domanda contenuta nel questionario relativa al raggiungimento dell'autonomia ha confermato inoltre che la riflessione è da sviluppare nel tempo e che è presente negli studenti il bisogno di essere guidati verso l'autonomia, sia tramite una risorsa come il Portfolio, sia per mezzo dell'aiuto dell'insegnante.

Gettando infine uno sguardo oltre il campo puramente didattico, caratterizzato dalla riflessione e dalla capacità di fissare obiettivi di apprendimento, è fondamentale a nostro avviso, ai fini della motivazione degli studenti, che essi vedano anche le applicazioni ed i possibili vantaggi offerti dall'ELP nell'ambito dell'inserimento professionale. A questo proposito è in corso un dibattito a livello europeo riguardo il possibile utilizzo del documento da parte dei datori di lavoro. Riportiamo qui il parere di Rolf Schärer, in qualità di "general rapporteur" al Seminario sull'ELP in Turchia, organizzato dal Consiglio d'Europa nell'ottobre 2003:

Where ELP is used in controlled projects the feedback is very positive, sometimes from parents as well as learners. However, little is known about the impact of the ELP beyond limited educational contexts, and doubts have been expressed about the face validity and acceptance of the ELP in the world of work.

...

Although employers are slowly beginning to show an interest in the ELP, it is largely perceived as an educational tool. Its reporting function is hardly known, and its potential benefits in the world of work need to be made more transparent and marketed (Schärer citato da Little 2004b: 6)

Nel corso della stessa riunione si accenna più volte alla possibile creazione di un "passport summary" per studenti adulti (*ibid*: 189): un gruppo di esperti è stato incaricato di progettare questo documento che consisterà principalmente in una panoramica delle competenze dello studente nella lingua seconda o straniera, rapportate ai livelli del CEF, e in una lista dei certificati posseduti. Questa "sintesi" della componente del Portfolio con funzione di "reporting"

dovrebbe facilitarne e incoraggiarne l'uso da parte dei datori di lavoro. Joe Sheils, Direttore della Language Policy Division, ha osservato inoltre che il "passport summary" potrebbe giocare un ruolo importante all'interno dei *curriculum vitae* in formato standard predisposti dall'Unione Europea. Si veda a questo proposito il recente documento *Europass Language Passport*⁹.

Possiamo concludere con un commento dello stesso Schärer che, mettendo in risalto la diffusione del Portfolio in ambiti di apprendimento sempre più vasti, come il *tandem learning*, le classi bilingui, la preparazione ad esami esterni ecc., paragona il lavoro che si sta svolgendo in Europa sul Portfolio ad un cantiere in costruzione: le fondamenta sono già state gettate e sono buone, in molte aree la costruzione è in corso, ma c'è ancora tanto lavoro da fare (*ibid*: 6).

Bibliografia

- 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.
- Council for Cultural Cooperation (1997): *European Language Portfolio: proposals for development*, Council of Europe, Strasbourg.
- Dewey J. (1933) *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (revised edn.), D.C. Heath, Boston
- Dewey J. (1938) *Experience and Education*, Collier Books, New York.
- *Gori F. (2005) "Gli studenti ed il Portfolio Europeo delle Lingue: dall'autoriflessione sulla lingua alla mobilità in Europa", in *Atti del 3° Convegno Nazionale AICLU, Trieste, 13-14 giugno 2003*. A cura di M. Gotti, C. Taylor Torsello & C. Taylor, D.S.L.I.T., Università degli Studi di Trieste, Trieste, pp. xx-xx.
- Hamp-Lyons L. & Condon W. (2000) *Assessing the Portfolio: Principles for Practice Theory and Research*, Hampton Press, Cresskill, NJ.
- Huttunen I. (1996) "Metacognition in the process of development towards learner autonomy", in *Focus on the Language Learner*. Ed. by U. Tornberg, Uppsala Universitet, Centrum för Didaktik, pp. 77-79.
- Kolb D.A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Lenz P. & Schneider G. (2001) "Principles and Guidelines", in *European Language Portfolio: Guide for Developers* (online). Reperibile al seguente indirizzo (ultima consultazione 30/10/2006): http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf

9 Vedi il sito http://europass.cedefop.eu.int/europass/preview.action?locale_id=1

- Little D. & Perclová R. (2001) *The European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*, (online). Reperibile al seguente indirizzo (ultima consultazione 30/10/2006):
http://culture2.coe.int/portfolio//documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf
- Little D. (2004a) "Implementing the ELP 2001-2004: the role of the European Seminars", in *A European Language Portfolio. From Piloting to Implementation (2001-2004)* DGIV/EDU/LANG (2004) 6 – Final, Council of Europe, Strasbourg.
- Little D. (2004b) *European Language Portfolio. Report of the Council of Europe seminar (Istanbul, 23-25 October 2003)* (online). Reperibile al seguente indirizzo (ultima consultazione 30/10/2006):
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/events.html
- Little D. "Introduction", in Little, D. (ed) *The European Language Portfolio in use: nine examples*, p. 1 (online). Reperibile al seguente indirizzo (ultima consultazione 30/10/2006):
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20in%20use%2031%20January%2003.pdf>
- Lynn S.K. & Walsdorf K.L. (2001) "The Impact of the Development of the Professional Teaching Portfolio on Preservice Teacher Reflection, Self-Assessment, and Professional Development". (online). Reperibile al seguente indirizzo (ultima consultazione 30/10/2006):
<http://edtech.connect.msu.edu/Searchaera2002/viewproposaltext.asp?propID=7420>
- Moon J. (1999) *Reflection in Learning and Professional Development*, Kogan Page, London.
- Moon J. (2001) *Reflection in Higher Education*, LTSN PDP working paper 4, (online). Reperibile al seguente indirizzo (ultima consultazione 30/10/2006):
http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record§ion=generic&id=72
- Nunes A. (2004) "Portfolios in the EFL classroom: disclosing an informed practice", in *ELT*, Vol. 58/4, pp. 327-335.
- Päkkilä T. "The Finnish ELP pilot project for upper secondary schools", in Little, D. (ed) *The European Language Portfolio in Use: Nine Examples*, pp. 7-12 (online). Reperibile al seguente indirizzo (ultima consultazione 30/10/2006):
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20in%20use%2031%20January%2003.pdf>

Porcelli G. e Dolci R. (1999) *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, UTET Libreria Srl, Torino.

*Randaccio M. (2005) "Formative Assessment: Towards Self-Assessment", in *Atti del 3° Convegno Nazionale AICLU, Trieste, 13-14 giugno 2003*. A cura di M. Gotti, C. Taylor Torsello & C. Taylor, D.S.L.I.T., Università degli Studi di Trieste, Trieste, pp. xx-xx.

TeLL me More, Manuale didattico, Auralog.

Siti:

http://europass.cedefop.eu.int/europass/preview.action?locale_id=1