

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»²

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 comunicazione³.

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
- Little D. (report by) 7th *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

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

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

Ultima consultazione dei siti web 12/2/2009.