



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN
Filologia, Letteratura italiana, Linguistica

CICLO XXX

COORDINATORE Prof.ssa Donatella Coppini

*Dallo studio di un modello alla sua applicazione:
per un sistema modulare di Portfolio Europeo delle Lingue in Rete*

Settore Scientifico Disciplinare L-LIN/02

Dottorando

Dott.ssa Tardi Giulia

giulia Tardi

Tutore

Prof.ssa Luise Maria Cecilia

Coordinatore

Prof.ssa Coppini Donatella

Anni 2015/2017

Indice

Indice

Indice	1
Tavola abbreviazioni.....	4
Introduzione	6
Capitolo 1. Il progetto di ricerca	9
1.1 L’oggetto della ricerca	9
1.2 La domanda e le ipotesi di ricerca	11
1.3 L’iter della ricerca.....	13
1.4 Criticità in itinere	14
Capitolo 2. Presupposti teorici della ricerca	18
2.1 L’inquadramento teorico della ricerca	18
2.2 Chi sono gli adulti	20
2.3 Apprendere durante tutto l’arco della vita	22
2.4 L’educazione degli adulti.....	26
2.5 Una glottodidattica per gli adulti	30
2.6 Apprendere le lingue per tutta la vita.....	33
2.7 Tecnologie per l’apprendimento delle lingue	34
2.8 Costruttivismo e didattica: alcuni concetti chiave	36
Capitolo 3. Il Portfolio europeo delle lingue	45
3.1 Lo strumento “portfolio”	45
3.2 Un Portfolio europeo per le lingue. Quali lingue? Quante lingue?	50
3.3 Un Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze	53
3.4 I dispositivi europei per la trasparenza	58
3.5 La storia del Portfolio europeo delle lingue.....	61
3.5.1 La fase pilota del Portfolio europeo delle lingue	63
3.5.2 La fase della validazione del Portfolio europeo delle lingue.....	65
3.5.3 La fase della registrazione del Portfolio europeo delle lingue.....	68
3.6 Che cosa è il Portfolio europeo delle lingue	70
3.7 Le funzioni del Portfolio europeo delle lingue	73

Indice

3.8 La struttura del Portfolio europeo delle lingue	78
3.8.1 Il Passaporto delle lingue	78
3.8.2 La Biografia linguistica	86
3.8.3 Il Dossier.....	94
3.9 Diffusione e impatto del Portfolio Europeo delle Lingue.....	95
3.10 Malintesi e criticità relativi al Portfolio europeo delle lingue	99
3.11 Adottare o adattare?	102
3.12 Gli errori da evitare nella progettazione di un PEL	106
3.13 Verso un nuovo Europass	112
Capitolo 4. La fase sperimentale o degli ingrandimenti empirici.....	115
4.1 Gli strumenti di osservazione: forum e questionari	116
4.2 L'ingrandimento empirico sul Portfolio europeo delle lingue.....	120
4.2.1 I passaporti delle lingue	121
4.2.2 Le autobiografie linguistiche	124
4.2.3 Le schede di auto-osservazione per costruire il proprio profilo studente	127
4.2.4 Il questionario sul Portfolio europeo delle lingue.....	131
4.3 L'ingrandimento empirico sul rapporto con le tecnologie per l'apprendimento delle lingue	148
4.3.1 L'impiego auto-didattico di audiovisivi	151
4.3.2 Wiki e apprendimento linguistico.....	152
4.3.3 Mobile Learning	155
4.3.4 Tra valutazione ed autovalutazione: che cosa hanno imparato gli studenti....	156
4.4 Miniature esperienziali	157
Capitolo 5. Il modello di Portfolio elaborato	159
5.1 Nuovi media e apprendimento delle lingue	159
5.2 Competenze chiave	161
5.3 Portfoli digitali.....	163
5.4 Dove sono finite le miniature esperienziali?.....	165
5.5 Perché un blog	168
5.6 L'architettura del blog	171
5.7 Il passaporto delle lingue in Rete.....	179
5.8 La Biografia linguistica in Rete	182

Indice

5.8.1 La storia del mio apprendimento linguistico e interculturale	184
5.8.2 Obiettivi	186
5.8.3 Stili di apprendimento.....	188
5.8.4 Autovalutazione competenze linguistiche	193
5.8.5 Autobiografia incontri interculturali	195
5.9 Il Dossier in Rete	196
5.9.1 Certificati e attestati	198
5.9.2 Produzioni personali	199
5.10 Un modello in Rete	200
Capitolo 6. Conclusioni	202
6.1 Risposte alla domanda di ricerca	202
6.2 Possibili sviluppi futuri.....	204
Bibliografia di studio e approfondimento	207
Sitografia di studio e approfondimento	218
Abstract.....	223
Indici figure, tabelle e box	224
Allegati.....	225
Allegato I. Il tuo profilo come studente di una lingua seconda o straniera	225
Allegato II. Questionario sul Portfolio Europeo delle Lingue.....	235

Tavola abbreviazioni

Tavola abbreviazioni

- AIE: Autobiografia degli incontri interculturali. In inglese: Autobiography of Intercultural Encounters.
- CDCC: Consiglio per la cooperazione culturale. In inglese: Council for Cultural Cooperation.
- CEDEFOP: Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale.
- CEFR: Common European Framework of Reference for Languages. In italiano: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.
- CercleS: Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Éducation Supérieure.
- CoE: Consiglio d'Europa. In inglese: Council of Europe.
- EAQUALS: European Association for Quality Language Services.
- ECML: Centro europeo per le lingue moderne. In inglese: European Centre for Modern Languages.
- ECTS: Sistema europeo di trasferimento e accumulo dei crediti. In inglese: European Credit Transfer System.
- ECVET: Sistema europeo di trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale. In inglese: European credit system for vocational education and training.
- ELP: European Language Portfolio. In italiano: Portfolio europeo delle lingue.
- EQAVET: Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale. In inglese: European quality assurance in vocational education and training.
- EQF: Quadro Europeo delle Qualifiche. In inglese: European Qualifications Framework.
- EURES: Portale Europeo Della Mobilità Professionale. In inglese: European Job Mobility Portal.

Tavola abbreviazioni

OER: Risorse educative aperte. In inglese: Open Educational Resources.

PEL: Portfolio Europeo delle Lingue. In inglese: European Language Portfolio.

QCER: Quadro Comune Europeo di Riferimento di riferimento per le lingue. In inglese Common European Framework of Reference for Languages.

TIC: Tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

UE: Unione Europea. In inglese: European Union.

Introduzione

Il progetto di ricerca “Dallo studio di un modello alla sua applicazione: per un sistema modulare di Portfolio Europeo delle Lingue in Rete” si colloca all’interno di un quadro teorico e applicativo glottodidattico e di politica linguistica europea ed è finalizzato allo studio di un sistema modulare di PEL in Rete, per giovani e adulti, che possa rilanciare l’utilizzo ed il riconoscimento dell’impatto effettivo del dispositivo.

Il primo capitolo, “Il progetto di ricerca”, ha la finalità di illustrare le motivazioni che hanno spinto a indagare il Portfolio europeo delle lingue e il suo legame con l’apprendimento e insegnamento delle lingue a giovani e adulti. Dopo aver presentato l’oggetto della ricerca, vengono illustrate la domanda di ricerca e le ipotesi di fondo ad essa correlate. Si passa poi a descrivere la metodologia utilizzata ed a tracciare una storia del percorso di ricerca indicando i cambiamenti avvenuti *in itinere*.

Il secondo capitolo, “Presupposti teorici della ricerca”, fornisce un inquadramento teorico su che cosa vuol dire entrare, con un approccio andragogico, nel processo di apprendimento che dura tutta la vita, sia esso di tipo formale, non formale o informale. Il modello sociale verso cui ci muoviamo è quello della “società che apprende”, dove ciascuno è chiamato e stimolato ad apprendere durante tutto l’arco della vita. In questo contesto nasce la figura dello studente adulto che impone nuove strategie e nuove metodologie di insegnamento delle lingue a individui che manifestano bisogni e aspettative peculiari (Daloiso 2009: 116). La volontarietà e la motivazione con cui l’adulto si apre all’apprendimento delle lingue comportano che l’insegnante non possa prescindere dal compiere scelte glottodidattiche esplicitate e condivise in partenza: ciò si traduce in un preciso “contratto” volto a stabilire, in maniera trasparente e condivisa, gli obiettivi glottodidattici che verranno perseguiti e a coinvolgere l’adulto, attivamente e responsabilmente, nel processo di apprendimento. L’ultima parte del capitolo si occupa invece del ruolo che la tecnologia può avere nell’apprendimento delle lingue, con particolare riferimento al paradigma costruttivista che fornisce un quadro teorico all’interno del quale il soggetto viene dotato di una metodologia conoscitiva che sviluppa progressivamente

capacità metacognitive, autonomia e pensiero critico.

Il capitolo terzo, “Il Portfolio europeo delle lingue”, partendo da una riflessione sullo “strumento portfolio”, ripercorre le tappe che hanno portato alla creazione di un Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, concretizzatosi in *Europass*, un “portfolio di portfoli”, formato da cinque diversi documenti (Curriculum vitae, Europass Mobilità, Supplemento al diploma, Supplemento al certificato, Portfolio delle lingue), che consente, a ciascun individuo, di costruire un inventario personalizzato e modulare di capacità, qualifiche, risultati formativi e esperienze acquisiti durante tutto l’arco della vita. Viene poi ricostruita la storia del Portfolio europeo delle lingue dalla fase pilota sino ai giorni nostri.

Dopo una disamina di principi e funzioni del PEL, si passa a descrivere la struttura tripartita in Passaporto delle lingue, Biografia linguistica e Dossier.

Vengono poi considerati l’impatto che il dispositivo ha avuto sui sistemi formativi e le criticità riscontrate, sia dal Consiglio d’Europa, sia, per quanto concerne il contesto italiano, dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. L’ultima parte del capitolo esamina la questione dell’adozione o dell’adattamento del Portfolio europeo delle lingue, gli errori da evitare nella progettazione e/o nell’adattamento di modelli di PEL e si conclude con l’analisi di una recente proposta di decisione relativa a un Quadro comune per la fornitura di servizi migliori per le competenze e le qualifiche che abroga la decisione n. 2241 del 2004 che aveva istituito Europass.

Il capitolo quarto, “La fase sperimentale o degli ingrandimenti empirici”, documenta l’indagine empirica condotta sul Portfolio europeo delle lingue. La fase sperimentale della ricerca si caratterizza per un fatto fondamentale che è quello di essere *micropedagogica*: è situata in un contesto didattico, uno spazio/tempo determinato in cui gli individui realizzano esperienze di apprendimento che ne modificano le caratteristiche iniziali poiché il motivo conduttore della formazione è il cambiamento (Demetrio 1990a; 1990b; 1992). Le modalità ricognitive più idonee per osservare questo processo nelle sue varie componenti (motivazionali, metacognitive, di stile, di atteggiamento, di interazione ecc.) e ricercare costanti e variabili sono quelle proprie della micropedagogia. Sappiamo che la micropedagogia è la pedagogia di ciò che è direttamente osservabile e frazionabile, che si occupa di particolari, intrecciati in un

contesto, che appartengono a un tessuto più complesso; il suo oggetto è quindi la fenomenologia dei processi formativi.

Le situazioni micropedagogiche possono essere indagate solo con la ricerca qualitativa che permette, mediante focalizzazioni e ingrandimenti, di individuare le componenti dei fenomeni sociali, individuali e situazionali, di analizzare i cambiamenti relazionali e di attribuzione di significato che le azioni formative provocano nei soggetti, di scoprire le relazioni esistenti tra le parti (Demetrio 1992). Nell'ultima parte del capitolo vengono descritte le miniature esperienziali che il lavoro di focalizzazione e di ingrandimento empirico ha consentito di ottenere.

Il capitolo quinto, "Il modello di Portfolio elaborato" affronta la fase più operativa e applicativa della ricerca ovvero quella relativa alla progettazione e creazione del modello di Portfolio europeo delle lingue in Rete. Dopo alcune considerazioni iniziali sul legame tra nuovi media e apprendimento delle lingue, sulle competenze chiave *comunicazione nelle lingue straniere, competenza digitale e imparare a imparare* e sui vantaggi di un portfolio digitale, si procede con l'analisi delle miniature esperienziali ottenute durante la fase sperimentale. Il capitolo si concentra poi sull'architettura del modello elaborato e sulla puntuale descrizione delle varie sezioni costitutive.

Nel capitolo sesto, "Conclusioni", si riprendono la domanda di ricerca e le ipotesi ad essa correlate cercando di dare una risposta. Vengono poi prospettati alcuni sviluppi futuri relativi al modello di Portfolio europeo delle lingue in Rete elaborato.

Capitolo 1. Il progetto di ricerca

Il progetto di ricerca “Dallo studio di un modello alla sua applicazione: per un sistema modulare di Portfolio Europeo delle Lingue in Rete” si colloca all’interno di un quadro teorico ed applicativo glottodidattico e di politica linguistica europea ed è finalizzato allo studio di un sistema modulare di PEL in Rete, per giovani e adulti, che possa rilanciare l’utilizzo ed il riconoscimento dell’impatto effettivo del dispositivo.

Questo primo capitolo ha la finalità di illustrare le motivazioni che ci hanno spinto a indagare il Portfolio europeo delle lingue e il suo legame con l’apprendimento e insegnamento delle lingue a giovani e adulti.

Dopo aver presentato l’oggetto della ricerca, vengono illustrate la domanda di ricerca e le ipotesi di fondo ad essa correlate.

Si passa poi a descrivere la metodologia utilizzata ed a tracciare una storia del percorso di ricerca indicando i cambiamenti avvenuti *in itinere*.

1.1 L’oggetto della ricerca

Oggetto della ricerca è il Portfolio europeo delle lingue, un complesso strumento di autovalutazione delle competenze ed esperienze linguistiche e interculturali basato sui livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

L’oggetto della ricerca si iscrive in diversi ambiti della società complessa: le politiche europee in merito a trasparenza di titoli, qualifiche e competenze, educazione linguistica e *lifelong learning*, l’educazione degli adulti e la glottodidattica.

Il Portfolio europeo delle lingue nasce primariamente come dispositivo europeo per la trasparenza con l’intento di fornire al cittadino uno strumento che consenta di presentare titoli, qualifiche e competenze linguistiche - acquisiti nell’ambito di contesti di apprendimento formali, non formali e informali - in modo dettagliato, chiaro e internazionalmente comparabile. A questa funzione informativo-documentaria si affianca la funzione pedagogica volta a motivare i discenti a migliorare le proprie abilità nel comunicare in varie lingue e a perseguire nuove

esperienze interculturali e di apprendimento linguistico.

Il Portfolio europeo delle lingue è intimamente collegato al Quadro Comune europeo di riferimento delle lingue; entrambi condividono una visione olistica e integrata della competenza plurilingue e pluriculturale, una visione che abbraccia tutto il repertorio linguistico dell'individuo, che persegue le lingue in maniera totale promuovendo una competenza di azione comunicativa e interculturale trasversale.

La comunicazione nelle lingue straniere, la capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni nelle lingue straniere è tra le competenze chiave che costituiscono la “società della conoscenza”.

Le politiche linguistiche europee ci dicono che il cittadino europeo è e resterà, *lifelong*, un apprendente di lingue.

“La conoscenza delle lingue straniere è un elemento qualificante sia della riqualificazione professionale sia della ricerca esistenziale” (Balboni 2012: 12). In questo panorama la glottodidattica non può più offrire una risposta unitaria e statica, non si trova più di fronte al compito unico di creare cittadini europei in grado di comprendersi e apprezzarsi a vicenda ma è chiamata a rispondere adeguatamente alla necessità di creare – dalla scuola materna fino a ben oltre la pensione – cittadini capaci di imparare più lingue, di servirsi delle conoscenze linguistiche, culturali e interculturali, e delle strategie linguistico-comunicative che possiedono, per attribuire significato a testi e situazioni sempre nuovi (*ivi*: 13), ponendo ogni studente:

in condizione di scoprire, nello sforzo, nel lavoro responsabile, nella ricerca del proprio sviluppo personale, la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale. Ciò è del tutto diverso dalla corrente interpretazione della uguaglianza delle opportunità, che si traduce nel fare apprendere a tutti le stesse cose e che, per comodità di vieto conservatorismo culturale, fissa gli standard di qualità dell'apprendimento in termini di obiettivi minimi definiti alla luce delle minime uguali cose fatte apprendere a tutti (Margiotta 1997: 12).

Il Portfolio Europeo delle Lingue riflette tutte le principali preoccupazioni del Consiglio d'Europa in merito alle lingue:

- si basa sulla convinzione che l'apprendimento delle lingue deve avere scopo comunicativo;
- fornisce uno strumento per documentare le competenze linguistiche che trascende i limiti dei sistemi nazionali;
- incoraggia studenti e autorità a valutare anche competenze parziali;

- sottolinea l'importanza del plurilinguismo e dello scambio culturale;
- supporta lo sviluppo dell'autonomia del discente, in parte per un impegno alla democrazia in materia di istruzione e in parte perché l'autonomia dello studente è la garanzia più probabile per l'apprendimento permanente (Little, Goullier, Hughes 2011: 24).

Mentre durante la fase di validazione e accreditamento dei modelli di PEL, Ministeri, autorità scolastiche, associazioni educative internazionali, organizzazioni non governative e reti di scuole, di tutti i paesi membri, hanno dato avvio ad una ricchissima produzione di iniziative, oggi l'uso del PEL su larga scala risulta inafferrabile, sfuggente, vago (*ivi*: 11) e si registra una fase generale di stasi del Portfolio europeo delle lingue che necessita di un nuovo impulso e di nuove proposte per la sua diffusione.

1.2 La domanda e le ipotesi di ricerca

La nostra ricerca parte da un problema: la fase di stasi e di oblio che il Portfolio europeo delle lingue sta attraversando ormai da qualche anno, nonostante sia stato largamente riconosciuto come uno strumento valido, innovativo e pratico.

La domanda principale della ricerca è se una proposta applicativa di modello di PEL per giovani e adulti, che recepisca i principi di base (e quindi anche il perimetro regolatorio) stabiliti dal CoE ma includa una serie di caratteristiche, tra cui la possibilità concreta di utilizzarlo come strumento *trasversale, modulare e distribuito* in Rete possa conferire allo strumento più ampia diffusione, più facile utilizzo e consultazione e più riconoscimento.

Come può un modello di PEL per giovani e adulti divenire strumento trasversale, modulare e distribuito?

Le ipotesi di fondo da verificare sono dunque che alcune caratteristiche del PEL, trasversalità, distribuzione in Rete e modularità, debbano essere potenziate per rilanciarne l'utilizzo.

La *trasversalità* che abbiamo individuato implica *ricorsività* e *continuità*.

Trasversalità, ricorsività e continuità fanno riferimento tanto alla funzione informativo-documentaria quanto alla funzione pedagogica del PEL. Tutte le sezioni del PEL dovrebbero essere utilizzate in maniera trasversale, ricorsiva, ciclica, continua, in tempi ed occasioni diversi. Da un punto di vista informativo ciò consente al titolare del PEL di aggiornare le informazioni relative a competenze, esperienze, nuovi titoli, qualifiche o certificazioni acquisiti. Dal punto di vista pedagogico, la rivisitazione, consentendo di ritornare a spirale sull'oggetto di studio, favorisce maggiori e migliori interconnessioni ed intrecci tra le conoscenze, facendo trasparire l'unitarietà nelle progressioni sincroniche e diacroniche in un'ottica di *lifelong e lifewide learning*; oltre a questo assume anche una funzione orientativa, rilevante nei momenti di snodo e di passaggio tra sistemi formativi e/o lavorativi, per prendere decisioni sui possibili percorsi da seguire, in un'ottica di progressiva autonomia e indipendenza, funzione che si può realizzare pienamente con uno strumento che non viene abbandonato ma entra a far parte del proprio bagaglio personale.

Distribuito in Rete implica *libera fruizione, esposizione e soci-abilità*. Distribuito in Rete è un modello di PEL collocato in una trama reticolare di occasioni di *esposizione*, fruizione e produzione linguistica, *liberamente fruibile* da chi decida di crearsene uno. La *soci-abilità* è una delle conseguenze della distribuzione del PEL che consente al suo titolare di sviluppare la capacità (in questo senso il suffisso *abilità* è staccato) di socializzare e realizzare il suo desiderio di socialità.

La *modularità* implica *personalizzazione*. La modularità del PEL, oltre a richiamare una *tranche* autonoma di lingua che può essere accreditata, è un invito a non vedere la parzialità come un limite e a prefiggersi obiettivi concreti, realizzabili e realistici, sulla base dei propri bisogni, contro l'idealistica visione di un tragitto verso l'apprendimento di "tutta" la lingua che può immobilizzare e costringere al silenzio. La modularità è un incentivo ed una speranza che il titolare del PEL collezioni anche piccole abilità diseguali e asimmetriche che poi andranno ad arricchire la sua competenza plurilingue e interculturale.

1.3 L'iter della ricerca

Durante il percorso dottorale si è cercato di focalizzare la metodologia del processo di ricerca lungo percorsi trasversali, interdisciplinari, teorici e pratico-descrittivi, secondo una interpretazione di glottodidattica come scienza “molle” che deve restare in contatto ed in relazione con scienze limitrofe e con la società complessa, dalle quali registra esigenze ed istanze di educazione linguistica ed alle quali risponde con approcci e metodi (Luise 2011).

Nel corso del primo anno di dottorato è stato approfondito lo stato dell'arte in merito al Portfolio europeo delle lingue attraverso la disamina dei documenti del Consiglio d'Europa che illustrano e contestualizzano la storia del PEL nell'ambito delle politiche europee, che ne stabiliscono principi, linee guida e criteri di validazione, che misurano, durante tutte le fasi, l'impatto che il PEL ha avuto sui sistemi formativi e sull'insegnamento e apprendimento delle lingue. Sono stati inoltre studiati numerosi modelli di PEL validati rilevando come questo strumento pedagogico sia da ascrivere fra le modalità di intervento formativo più attente alla personalizzazione dell'azione didattica.

A partire dal secondo anno, parallelamente all'attività di studio teorico, ci è stata data, dalla professoressa Maria Cecilia Luise, la possibilità di osservare due corsi universitari, il corso di “Didattica delle lingue moderne” e il “Laboratorio di glottodidattica: dall'e-learning al m-learning”, attraverso i quali abbiamo potuto raccogliere materiale per la nostra ricerca.

Il corso di “Didattica delle lingue moderne” ci ha permesso di coinvolgere gli studenti nella compilazione del Passaporto delle lingue, della Biografia linguistica e di schede per l'individuazione degli stili cognitivi (cfr. par. 4.2). Il “Laboratorio di glottodidattica: dall'e-learning al m-learning” mirava invece a far fare esperienza agli studenti di alcuni degli strumenti che le TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione) mettono a disposizione di chi vuole usarle per imparare le lingue; sviluppare competenze legate all'autonomia nella scelta e nell'utilizzo di questi strumenti e competenze di tipo metacognitivo per valutare le proprie modalità di utilizzo delle TIC, in particolare per compiti di apprendimento linguistico (Luise, Tardi 2017: 96). Attraverso questo laboratorio abbiamo potuto osservare

l'evoluzione degli studenti in relazione all'uso di strumenti quali forum, wiki, audiovisivi e app per l'apprendimento autonomo delle lingue (cf. par 4.3).

La ricerca qualitativa sul Portfolio europeo delle lingue e sul rapporto tra gli studenti e le tecnologie per l'apprendimento delle lingue ci ha consentito di sperimentare alcune peculiarità che contraddistinguono l'approccio qualitativo: il contatto con la "vita reale"; l'importanza dell'esperienza vissuta dagli studenti; i significati che attribuiscono agli eventi della loro vita ed ai processi di apprendimento linguistico; percezioni, assunti, pregiudizi e presupposizioni collegati al mondo che li circonda.

1.4 Criticità in itinere

Le criticità rilevate durante il percorso di ricerca possono essere ricondotte a quattro ambiti.

Abbiamo già detto della fase di stasi del PEL, qui aggiungiamo che anche il "silenzio scientifico"¹ è calato sul Portfolio europeo delle lingue: fatta eccezione per un saggio del 2016 su una sperimentazione in corso presso l'Università della Calabria² e per un articolo di Little che prospetta un nuovo inizio per il Portfolio europeo delle lingue³ sembra che nessuno abbia più da dire qualcosa rispetto a ricerca, sperimentazioni o "buone pratiche". Questo "silenzio" coinvolge anche il sito del PEL⁴ e il gruppo facebook ufficiale "Friends of ELP"⁵.

Tornando al silenzio scientifico, tra gli strumenti utilizzati per il nostro progetto di ricerca ve ne è uno molto importante: la Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia, BaBeli (Balboni 2016)⁶ e BELI (Balboni 2011)⁷. Questo lavoro raccoglie saggi, relativi al settore scientifico disciplinare L-LIN/02, "Didattica delle lingue

¹ Cfr. BALBONI P. E., 2011, "BaBELI: Balboni, Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia 1960-2010", Perugia, Guerra, vol. 26, pp. 1-122.

² ARDINGOZZO C., MALIZIA G.S., SASSO M.I., 2016, "Il Portfolio Europeo delle Lingue: case studies in un centro linguistico di ateneo", in BALBONI P.E. (a cura di), *I "territori" dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET, pp. 403-422.

³ LITTLE D., 2016, "The European Language Portfolio: time for a fresh start?", in *International Online Journal of Education and Teaching, IOJET*, n. 3, pp. 162-172.

⁴ Cfr. ELP ECML, Using the European Language Portfolio: <http://elp-implementation.ecml.at/> (11/2017).

⁵ Cfr. Facebook, Friends of ELP: <https://www.facebook.com/groups/friends.elp/> (11/2017).

⁶ In bibliografia.

⁷ In sitografia.

moderne”, in italiano e in lingue straniere purché prodotti da autori italiani o da stranieri che, stabilmente o per un lungo periodo, hanno contribuito alla ricerca sull’educazione linguistica in Italia. Lo sforzo fatto da Balboni è finalizzato a fornire strumenti concettuali per contribuire alla costruzione di una scienza autonoma dell’educazione linguistica. La bibliografia è uno strumento concettuale fondamentale in questo senso, un valido supporto professionale e un punto di riferimento ed è quindi uno strumento di cui abbiamo avvertito la mancanza.

La seconda criticità concerne il reperimento di dati quantitativi sui PEL italiani.

Su indicazione della prof.ssa Gisella Langè, Ispettrice Tecnica di Lingue Straniere del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, membro di vari gruppi di lavoro e di ricerca presso il Consiglio d'Europa, a Strasburgo, ove ora ricopre l'incarico di rappresentante per l'Italia per il Portfolio Europeo delle Lingue, era stata avviata una attività di contatto con le case editrici dei portfoli italiani con la finalità di ottenere informazioni sulle linee di produzione e raccogliere dati sul numero di copie vendute e/o distribuite. Non siamo purtroppo riusciti ad ottenere un quadro esaustivo ed abbiamo abbandonato il proposito di reperire questi dati.

Ci consola il fatto che anche il Centro europeo per le lingue moderne stia sollecitando questo tipo di collaborazione:

We would very much welcome assistance in obtaining copyright clearance for the ELPs which are not yet available via the site. If you have information in this respect, relating to contact persons and/or copyright authorisation, please contact us.⁸

La terza criticità riguarda l’indisponibilità di documenti e pubblicazioni da parte del Consiglio d’Europa in lingua italiana. La legittimazione delle istituzioni dell’Unione Europea è fondata sui principi di responsabilità, accessibilità e trasparenza. Molti cittadini parlano una sola lingua, dunque l’Unione deve garantire loro la possibilità di accedere alla legislazione, alle procedure e alle informazioni nella loro lingua nazionale, nonché di comunicare con tutte le istituzioni in una qualsiasi delle lingue ufficiali. Ciascun rappresentante eletto al Parlamento europeo ha il diritto di parlare, ascoltare, leggere e scrivere nella propria lingua. Ciò contribuisce a garantire la piena ed equa rappresentazione di tutti i cittadini, consentendo loro di essere rappresentati

⁸ Cfr. ELP ECML, European Language Portfolios:
<http://elp.ecml.at/ELP/browseportfolios/tabid/2370/language/en-GB/Default.aspx> (11/2017).

non dai migliori linguisti, ma dai migliori politici, assistiti dal servizio di traduzione e interpretazione fornito dai professionisti più qualificati a livello europeo. Il Parlamento europeo si distingue quindi per l'obbligo di garantire il massimo livello di multilinguismo: ogni individuo deve poter accedere alla legislazione che lo riguarda direttamente nella lingua del proprio paese, rivolgersi alle istituzioni dell'Unione, presentare interrogazioni in una delle lingue del trattato e ricevere una risposta nella stessa lingua (Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, art. 41).

Il multilinguismo dell'Unione è però un multilinguismo *controllato*. Per problematiche e necessità gestionali, operative, procedurali ed economiche viene operata una restrizione delle lingue di lavoro, almeno nelle fasi preparatorie e propedeutiche all'emanazione dei documenti. Generalmente i testi vengono inizialmente tradotti nelle lingue più utilizzate (francese, inglese e tedesco) che fanno parte del cosiddetto sistema di lingue "relais", un sistema che consiste nell'interpretare da una lingua verso un'altra passando per una terza lingua-ponte "pivot".

Un modello di gestione multilinguistica implica un ripensamento generale dei contenuti (i prodotti e le informazioni che vengono scambiati), della struttura (risorse e capacità richieste, legami e connessioni delle parti che devono cooperare) e della *governance* ovvero dell'insieme dei flussi, delle procedure, dei processi organizzativi e gestionali; in parole povere, un modello di gestione multilinguistica deve favorire uno scambio continuo ed efficace tra comunità linguistiche differenti. Da qui nasce la necessità di predisporre scale di riferimento, livelli standard e quadri comuni transnazionali per la registrazione di conoscenze e competenze. Tale necessità deve però ampliarsi e, dalle motivazioni commerciali, dai rendimenti privati e fiscali, passare al significato dell'accesso alle produzioni culturali, alla conoscenza, alla partecipazione sociale, alle opportunità, ai servizi e alla quotidianità in generale.

La quarta e ultima criticità riguarda i descrittori del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Nel settembre 2017 viene pubblicato, in versione provvisoria, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors* (Council of Europe, 2017). Il volume - che porta a termine un processo di consultazione,

pilotaggio e sviluppo che ha coinvolto da 1500 a 2000 professionisti in ambito linguistico - riflette i progressi della ricerca nel campo dell'educazione linguistica adottando un approccio olistico ed ecologico, ampliando la dimensione interculturale e plurilingue, arricchendo la descrizione del livello A1, rafforzando la descrizione dei livelli C (in particolare il livello C2), coprendo ambiti (la mediazione, le telecomunicazioni ecc.) che erano rimasti privi di scale di descrittori. Senza entrare nel merito delle discussioni (la pressione uniformante del QCER sulla ricerca, sull'insegnamento, le politiche pubbliche educative, migratorie ecc) che hanno animato il dibattito nelle fasi preparatorie del documento, la consapevolezza che una focalizzazione sui descrittori del QCER sarebbe necessariamente stata parziale e non aggiornata, ci ha portati alla scelta di non intervenire in questo ambito.

Capitolo 2. Presupposti teorici della ricerca

Il capitolo fornisce un inquadramento teorico su che cosa vuol dire entrare, con un approccio andragogico, nel processo di apprendimento che dura tutta la vita, sia esso di tipo formale, non formale o informale.

Il modello sociale verso cui ci muoviamo è quello della “società che apprende”, dove ciascuno è chiamato e stimolato ad apprendere durante tutto l’arco della vita. In questo contesto nasce la figura dello studente adulto che impone nuove strategie e nuove metodologie di insegnamento delle lingue a individui che manifestano bisogni e aspettative peculiari (Daloiso 2009: 116).

La volontarietà e la motivazione con cui l’adulto si apre all’apprendimento delle lingue comporta che l’insegnante non possa prescindere dal compiere scelte glottodidattiche esplicitate e condivise in partenza: ciò si traduce in un preciso “contratto” volto a stabilire, in maniera trasparente e condivisa, gli obiettivi glottodidattici che verranno perseguiti e a coinvolgere l’adulto, attivamente e responsabilmente, nel processo di apprendimento.

L’ultima parte del capitolo si occupa invece del ruolo che la tecnologia può avere nell’apprendimento delle lingue, con particolare riferimento al paradigma costruttivista che fornisce un quadro teorico all’interno del quale il soggetto viene dotato di una metodologia conoscitiva che sviluppa progressivamente capacità metacognitive, autonomia e pensiero critico.

2.1 L’inquadramento teorico della ricerca

Una ricerca non parte dal nulla, ha uno sfondo, non è un cammino in terre inesplorate (Tornatore 1984: 10) e comporta l’onere di dichiarare le premesse epistemologiche, il paradigma, l’orizzonte simbolico, la visione del mondo, la griglia di lettura che ha preceduto l’elaborazione teorica (Colicchi 2005: 68) e che ha mosso i passi del ricercatore.

Si parte allora da un insieme di premesse e di assunzioni, scelte alla luce della nostra esperienza, non solo formativa, che riteniamo adeguati e che, per il solo fatto di appartenere, in qualche modo, al nostro bagaglio, hanno già influenzato l’idea della

nostra ricerca e ci hanno fornito indicazioni indispensabili per costruirla (Kuhn 1969: 138):

C'è sempre alla base di ogni sguardo gettato verso gli altri e i luoghi dell'accadere formativo, una sorta di *pre-conoscenza*. Ciascuno ha un suo copione cognitivo (come ci ricordava il costruttivismo) entro il quale cerca di "ancorare" il nuovo che gli accade di osservare o sperimentare (Demetrio 1992: 87).

Nello sviluppare il paradigma acquisiamo teorie, criteri e metodi, tutti assieme, in una mescolanza inestricabile (*ivi*: 138) e procediamo in un cammino dalla natura tortuosa e ramificata, fatto di "prove, saggi, escursioni, e ritorni, cambiamenti di strada; una serie di esplorazioni, insomma" (Tornatore 1984: 29). Il paradigma teorico non si pone come rotta rassicurante ma come "area specifica di un paesaggio, più ampio" di cui si possiede una informazione parziale (*ivi*: 30).

L'oggetto della nostra ricerca, un Portfolio europeo delle lingue per giovani e adulti, si iscrive in ambiti molto dinamici della società complessa, la formazione o educazione permanente, continua o *lifelong learning* e l'andragogia, nei quali la glottodidattica è chiamata a rispondere adeguatamente alla necessità di creare – dalla scuola materna fino a ben oltre la pensione – cittadini capaci di imparare più lingue e di servirsi delle conoscenze linguistiche, culturali e interculturali, e delle strategie linguistico-comunicative che possiedono, per attribuire significato a testi e situazioni sempre nuovi (Balboni 2012: 12).

L'interpretazione di glottodidattica come scienza dai confini "molli" o "morbidi" ne giustifica il carattere interdisciplinare e il costitutivo bisogno di non perdere il contatto con il mondo:

la continua osmosi che crea con scienze limitrofe con le quali deve sempre restare in contatto, e che dall'altro lato ne definisce il carattere pratico e prescrittivo, in quanto in continua relazione con la realtà e la società, della quale registra le istanze e le esigenze in merito all'educazione linguistica e alla quale risponde con approcci e metodi per apprendere le lingue all'interno delle mutevoli e varie realtà del mondo contemporaneo (Luise 2011: 47 - 48).

L'interdisciplinarietà, l'essere scienza diadica, situata tra lingua ed educazione, l'aver una dimensione teorica e una pratica, rende la glottodidattica disciplina complessa sia al suo interno, sia nella definizione dei suoi confini (*ivi*: 46). Questa complessità rappresenta una sfida al modo di pensare e fare ricerca perché con essa si vuole tentare di avvicinarsi alla realtà accettandone la "complicazione", le

“incertezze” e le “contraddizioni” (Morin 1991).

Nelle pagine che seguono siamo quindi andati a ritagliare angoli di questa complessità in un continuo “andirivieni” tra conoscenza delle parti singole e il tutto (Demetrio 1992: 67), consapevoli del fatto che non c’è una teoria migliore delle altre e che lo sviluppo degli adulti si può estrinsecare in percorsi diversi e in più dimensioni:

Questa non è una comoda scappatoia ma un riconoscimento della complessità dello sviluppo in età adulta. La sfida per i formatori degli adulti è comprendere lo sviluppo quanto occorre per riconoscere quali dimensioni siano più rilevanti per un particolare gruppo di discenti in una particolare situazione di apprendimento (Knowles, Holton, Swanson 2008: 226).

2.2 Chi sono gli adulti

L’etimologia della parola “adulto” condivide la medesima origine di quella di “adolescente”: entrambe provengono da *ad-òlitus*, verbale di *ad-òleo* che significa nutrire, accrescere, aumentare. Mentre l’adolescente è colui che si nutre per giungere ad una condizione di maturità, l’adulto, secondo tale etimologia, ha già portato a termine il proprio nutrimento e dunque i propri compiti evolutivi.

Per molto tempo lo sviluppo umano è stato considerato come l’evolversi di strutture biologiche e psicologiche, secondo criteri di continuità e irreversibilità e schemi prestabiliti. In questo lineare susseguirsi di stadi distinti, il passaggio da una fase all’altra presupponeva lo sviluppo di specifiche abilità di tipo affettivo, relazionale e sociale (Alberici 2004: 155).

In questa concezione, l’età adulta era considerata “come un periodo della vita ben definito, corrispondente alla fase di mezzo tra l’infanzia/adolescenza e la vecchiaia, sulla base dei ruoli assunti dal soggetto” (*ibidem*), il traguardo del processo di crescita dell’uomo, il momento in cui raggiunge la sua compiutezza sul piano fisico, psicologico, intellettuale, sociale e professionale (Léon, 1974: 66), caratterizzato da stabilità, sicurezza, solidità, responsabilità: uno stadio, in definitiva, in cui non si cresce e non ci si modifica più.

L’adulto era dunque:

[...] colui che viene considerato tale dalla collettività in cui vive e che esercita determinate funzioni, dall’autosostentamento economico, di norma con il lavoro, alla procreazione conseguente alla costituzione di un nucleo familiare autonomo,

mostrando così il pieno raggiungimento di un avvenuto sviluppo fisiologico e psichico caratterizzato da maturità e stabilità” (Alberici 2004: 168).

Secondo Knowles (2008: 76) ci sono almeno quattro accezioni della parola *adulto*: *biologica*, *legale*, *sociale* e *psicologica*.

Diventiamo *biologicamente* adulti quando raggiungiamo l’età della riproduzione e quindi la prima adolescenza; diventiamo adulti *legalmente* quando raggiungiamo l’età in cui la legge ci consente di votare, prendere la patente, sposarci senza consenso e così via; diventiamo adulti *socialmente* quando assumiamo ruoli da adulti (lavoratore, coniuge ecc.); diventiamo adulti *psicologicamente* quando arriviamo ad un concetto di noi stessi come persone autonome e responsabili della propria vita.

Numerose sono le ricerche degli ultimi decenni che avvalorano la tesi della difficoltà e dell’impossibilità di proporre una definizione di età adulta:

Non stiamo assistendo alla crisi di alcuni modelli di adultità di antica o recente tradizione gradualmente sostituiti dall’avanzare di altri modelli più moderni: a essere messa in discussione è l’idea stessa che possa esistere un modello, qualsivoglia, di stabilità adulta, l’idea cioè di una condizione adulta contrassegnata da compiutezza e da staticità delle relazioni familiari (nel loro prevedibile evolversi), della condizione professionale, degli atteggiamenti, dei principi, della “visione del mondo” e dei comportamenti. È una messa in discussione a tutto campo: riguarda la dimensione cognitiva e quella emozionale, i tratti più o meno “naturalmente” attribuiti alla differenza di genere, il rispetto di calendari sociali e biologici” (Tramma 1997: 18-19).

Secondo Demetrio sarebbe più corretto parlare non di una sola età adulta “ma di molte, moltissime, età adulte: tante quante sono state le formulazioni che verbalmente (attraverso riti, cerimoniali, arti figurative, religioni, ecc.) le diverse culture hanno elaborato per rispondere al loro bisogno di darsi un’età adulta” (1996b: 22) e oggi sarebbe la società stessa, intrisa di cambiamenti, “a richiedere ai suoi cittadini di non raggiungere mai del tutto questo stadio di compiutezza e stabilità onde evitare di impedirsi la possibilità di rinnovamento, reinvestimento affettivo, esercizio di emozioni non più proibite” (Demetrio 2003: 21):

L’immaturità puerile che cresce e poi resta nel corso della vita quel filo rosso di un’identità tra le altre, divenuti grandi, è anch’essa frutto di un progetto educativo. Progetto realizzato da adulti che sanno il prezioso valore del restare immaturi per sempre e che, per questo, sanno alternare ciò che servirà per l’identità immatura (gioco, esplorazione del mondo e della natura, affetto e conferme, autorizzazioni a sperimentare e scoprire fantasie), con ciò che dovrà essere bagaglio della loro maturità. Ben lontana da cose che solo all’infanzia debbono essere riservate” (Demetrio 1998: 172).

Le diverse declinazioni del concetto di adulto sono state messe fortemente in discussione anche e soprattutto con riferimento al concetto di educazione in età adulta perché ritenute non adeguate a dar conto delle discontinuità, delle fratture, degli andamenti non lineari che caratterizzano i percorsi biografici degli individui.

Oggi gli orientamenti pedagogici sembrano concordare su un concetto di adulto come idea regolativa, più che come età della vita e condizione sociale definita, come criterio per “fare il punto rispetto al raggiungimento o meno di alcuni traguardi ritenuti opportunamente e doverosamente collocabili all’interno di un determinato intervallo anagrafico” e per “riscontrare dei movimenti conflittuali tra la dimensione della quiete, intesa come esaurimento vitale, e la dimensione del movimento, intesa come necessità o desiderio di progettarsi, di gettarsi oltre a ciò a cui si è ancorati” (Tramma 1997: 37-38).

Tali orientamenti svincolano l’adulto da una condizione di avvenuto compimento e immutabilità, rendendolo nuovamente soggetto in educazione:

Tra le categorie del soggetto in formazione, la pedagogia richiama, oltre la permanenza, anche la problematicità, l’apertura, ma, prima di tutto, la perfettibilità, fondata sulla immaturità e sull’incompletezza del soggetto stesso. La categoria della permanenza e la categoria dell’incompletezza si coniugano ed interagiscono per definire non solo l’educazione come continua, ma anche il soggetto come continuamente disposto all’avventura educativa. Non dunque l’adulto è o può essere soggetto d’educazione, ma l’essere umano che accetta consapevolmente di essere eternamente - cioè per l’intera durata della vita - in formazione ed in crescita (Bellatalla 2004: 34).

Immaturità, incompletezza, consapevolezza, disposizione ad apprendere chiamano in causa tanto la necessità quanto l’intenzionalità e il progetto di un processo educativo che avviene nella vita, attraverso la vita e per tutta la vita.

2.3 Apprendere durante tutto l’arco della vita

Il rapporto tra adulti ed esperienze educative trova un riferimento quasi naturale nell’educazione permanente.

L’educazione permanente è un concetto globale che fa da sfondo integratore ai molteplici interventi formativi che si realizzano nella pluralità di luoghi in cui il soggetto adulto, vive, cresce, lavora, socializza. Oltre a questo è un concetto che si è materializzato e si materializza in politiche educative locali, nazionali e

transnazionali, in documenti pedagogici, didattici, sociologici e di politica sociale (Luise 2011).

L'educazione permanente non può dunque essere ridotta ad uno specifico settore di attività o a utenze particolari: è in sé un concetto, una politica, un obiettivo e un metodo (e, come vedremo nel paragrafo 2.6, talvolta anche un dovere).

Nell'ottobre 2000 viene diffuso il *Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente*, un documento volto a sollecitare gli Stati membri ad un dibattito sui temi dell'istruzione e della formazione permanente.

Nel *Memorandum* l'apprendimento è definito come “qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita e su base continuativa al fine di migliorare le conoscenze, abilità e competenze” (Commissione delle Comunità europee 2000).

La definizione di apprendimento permanente verrà resa più completa nel 2001 con la comunicazione della Commissione delle comunità europee *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*: l'apprendimento permanente è “qualsiasi attività avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale” (Commissione delle Comunità europee 2001).

Il *Memorandum* citato precedentemente, tenendo in considerazione le tipologie dei bisogni formativi e le risposte da parte di agenzie formative pubbliche e/o private, suddivide le attività formative in: formali, non formali, informali (Commissione delle Comunità europee 2000).

L'apprendimento formale è:

l'apprendimento erogato in contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un istituto di istruzione o di formazione o sul lavoro), appositamente progettato come tale (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento). L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma sfocia in una convalida e in una certificazione (Cedefop 2008).

L'apprendimento formale include tutte le azioni finalizzate al conseguimento di un titolo di studio nei canali di istruzione del sistema formativo. Tra esse rientrano sia attività a carattere compensativo verso coloro che non hanno fruito della formazione di base iniziale (alfabetizzazione primaria, licenza media), sia i corsi di studio finalizzati all'acquisizione di un titolo spendibile nel mondo del lavoro. Esse si

svolgono negli istituti d'istruzione e di formazione e portano all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute. Nelle attività formali i rapporti prevalenti sono quelli tradizionali: frontali, unidirezionali, basati su programmi dettati dall'esterno, svolti nel perimetro ristretto dell'aula.

L'apprendimento non formale è:

l'apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate, che non sono sempre esplicitamente definite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di risorse), pur comportando importanti elementi di apprendimento. L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Talvolta l'apprendimento non formale è denominato "apprendimento semi-strutturato (Cedefop 2008).

L'apprendimento non formale riguarda tutte quelle attività che, pur non rilasciando un titolo di studio, sono finalizzate ad estendere le conoscenze in un particolare ambito del sapere o del lavoro, rispondendo così a specifiche esigenze formative (corsi di lingue, di informatica, ecc.). L'apprendimento non formale viene impartito sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati, ecc.).

L'apprendimento informale è:

l'apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse per l'apprendimento. Nella maggior parte dei casi non è intenzionale dal punto di vista del discente. L'apprendimento informale è detto anche apprendimento "esperienziale" o "fortuito" o casuale (Cedefop 2008).

Non essendo necessariamente intenzionale, l'apprendimento informale può non essere riconosciuto, dallo stesso interessato, come un apporto alle sue conoscenze e competenze ma rappresenta invece una riserva considerevole di sapere e potrebbe costituire un'importante fonte d'innovazione nei metodi d'insegnamento e di apprendimento (Commissione delle Comunità europee 2000: 9).

L'apprendimento permanente - formale, non formale o informale che sia - è un quindi concetto globale e strategico che, come il *Memorandum* indica, deve "promuovere apprendimento senza soluzione di continuità da un capo all'altro dell'esistenza", deve coinvolgere l'intero sistema formativo integrato, divenendo un impegno che "pervade le dimensioni costitutive della società contemporanea; dimensioni che richiedono una presenza diffusa e reticolare di occasioni di formazione, che sollecitano la moltiplicazione di sedi, di tempi, di soggetti impegnati

a garantire qualità e quantità delle esperienze formative” nell’ottica tanto del *lifelong learning* (l’apprendimento per tutta la vita) quanto del *lifewide learning* (la formazione “diffusa” in tutti gli ambienti in cui l’uomo cresce, vive e si forma):

L’espressione “istruzione e formazione permanente” (*lifelong learning*), vale a dire lungo l’intero arco della vita, sottolinea la durata della formazione: si tratta infatti di una formazione costante o ad intervalli regolari. Il neologismo “*lifewide learning*” (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l’estensione “orizzontale” della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita. Tale dimensione mette ulteriormente in luce la complementarità dell’apprendimento formale, non formale e informale. Essa ci ricorda che si possono acquisire conoscenze utili in maniera piacevole anche nell’ambito della famiglia, durante il tempo libero, in seno alla collettività locale e il proprio lavoro quotidiano. Il concetto di “istruzione e formazione riguardante tutti gli aspetti della vita” rivela anche che le attività di insegnamento e di apprendimento sono ruoli e attività intercambiabili in funzione del momento e del luogo (Commissione delle Comunità europee 2000: 10).

L’espressione “arco della vita” (Baltes, Reese 1986) fa riferimento all’interesse che si concentra su tutto il vissuto della persona “basandosi sul presupposto scientifico che lo sviluppo cognitivo umano avvenga per tutta la vita e che dipenda anche da interazioni tra condizioni socio-culturali, socio-ambientali, situazione storico-geografica, e predisposizioni personali” (Begotti 2007: 2) e sulla modalità in cui procede la formazione dell’adulto che non è regolare e lineare ma caratterizzata da momenti evolutivi ascendenti e discendenti (*ibidem*).

Le teorie dell’arco della vita (Levinson 1978, 1986; Erikson 1959; Loevinger 1976), indipendentemente dal fatto che si voglia vedere il corso della vita dell’individuo come la successione di stadi di Levinson, di compiti evolutivi di Erikson o di stadi di sviluppo dell’io di Loevinger, hanno avuto le medesime ripercussioni sull’apprendimento degli adulti. Tutte e tre le teorie suddividono la vita dell’adulto in una serie di transizioni, ciascuna delle quali spinge l’adulto in territori sconosciuti. Ogni transizione ad un nuovo stadio comporta cambiamenti che costituiscono una motivazione primaria per l’apprendimento. Comprendere i cambiamenti delle vite degli adulti consente agli insegnanti di anticipare i bisogni di apprendimento che emergono nei vari stadi, di comprendere come gli eventi della vita possano agevolare o, al contrario, inibire l’apprendimento, di preparare gli adulti ai cambiamenti, di aprire e valorizzare “finestre per l’insegnamento” (Havighurst 1972), di progettare esperienze di apprendimento più significative (Knowles, Holton, Swanson 2008:

226-228).

2.4 L'educazione degli adulti

L'educabilità, intesa come predisposizione e capacità di apprendere (Luppi 2008), perdura per tutta la vita in un complesso intreccio di legami tra apprendimento e sviluppo:

All'interno di questo quadro concettuale, accanto alla tradizionale disciplina della pedagogia, che presuppone ci sia un'età dello sviluppo definita e finita, è nata la disciplina dell'andragogia, intesa come educazione dell'adulto, basata sul principio che non esiste un unico periodo di sviluppo evolutivo: l'individuo mantiene per tutta la vita potenzialità di crescita e il discente adulto ha precise caratteristiche cognitive e psicologiche, diverse in buona parte da quelle dei bambini e dei giovani, caratteristiche che devono essere tenute in conto per la definizione di approcci, metodologie didattiche ed educative, e tecniche a loro rivolte (Luise 2014: 446).

Il discente adulto è stato, per molto tempo, una "specie trascurata" (Knowles 1973, 2008).

Per distinguere le teorie pedagogiche destinate a bambini e adolescenti da quelle dell'apprendimento degli adulti, si sta facendo strada un approccio denominato "andragogia", formalizzato negli anni Sessanta da Knowles:

Il modello andragogico, secondo la mia concezione, non è un'ideologia; è un sistema di diverse ipotesi alternative. E questo ci porta alla differenza fondamentale tra i due modelli. Il modello pedagogico è un modello ideologico che esclude i presupposti andragogici. Il modello andragogico è un sistema di ipotesi che include le ipotesi pedagogiche." (Knowles, Holton, Swanson 1970: 83).

Il modello andragogico di Knowles (Knowles 1970; Begotti 2006: 13, Begotti 2010: 80; Knowles, Holton, Swanson 2008;) si basa su sei assunti distintivi:

- il bisogno di sapere;
- il concetto di sé del discente;
- il ruolo delle esperienze del discente;
- la disposizione ad apprendere;
- l'orientamento verso l'apprendimento;
- la motivazione.

Il bisogno di sapere è correlato con i benefici che egli si attende. L'adulto, prima di

decidere di affrontare un percorso formativo e quindi di investire un notevole impegno, valuta bene l'utilità, il vantaggio ed il possibile impiego delle nuove competenze che andrà ad acquisire. In un percorso didattico destinato ad adulti sarà quindi necessario far emergere la consapevolezza dei bisogni, con esperienze reali o simulate, in modo che i discenti scoprano da soli il divario esistente tra la situazione di partenza e quella in cui saranno condotti.

Il concetto di sé e la responsabilità che l'adulto assume riguardo ai propri percorsi formativi. Gli adulti hanno una personalità formata ed hanno costruito un concetto di sé come persone in grado di assumere responsabilità e capacità decisionali. Questo si ripercuote anche nelle decisioni inerenti il proprio percorso didattico dove desiderano autodeterminarsi e gestirsi in modo autonomo. Questo aspetto va tenuto in considerazione nella progettazione didattica poiché è possibile che si generino atteggiamenti contrapposti: da un lato l'insorgenza del rifiuto del percorso formativo perché percepito come una imposizione della volontà altrui, dall'altro il ristabilirsi di una condizione di dipendenza che, con molta probabilità, ha caratterizzato le esperienze scolastiche precedenti.

Il ruolo delle esperienze pregresse del discente. Gli adulti entrano nell'attività di formazione con un'esperienza che è maggiore di quella dei giovani e qualitativamente diversa. Ciò comporta numerose conseguenze. L'esperienza può costituire un ostacolo all'apprendimento portando ad assumere visioni unidirezionali e stereotipate della realtà, limitanti l'apertura a nuovi modi di vedere e di pensare. D'altro canto i gruppi di adulti sono caratterizzati da una più spiccata eterogeneità in termini di conoscenze, stili di apprendimento, interessi, motivazioni, bisogni e questo consente di mettere a confronto bagagli culturali differenti apprezzandone la diversità e facendo emergere che le risorse di apprendimento più ricche hanno sede nei discenti stessi. Per gli adulti l'esperienza rappresenta chi sono, è connessa al loro senso di identità. Nella formazione degli adulti questo implica che, in ogni situazione in cui l'esperienza degli adulti viene ignorata o svalutata, essi vivono questo fatto come un rifiuto, non solo della loro esperienza, ma di loro stessi come persone. In questo caso va posta maggiore enfasi sulle tecniche esperienziali, rispetto alle tecniche trasmissive, e sulle attività di aiuto tra pari.

La disposizione ad apprendere, in particolar modo ciò che serve a fronteggiare

situazioni di vita reale. L'adulto è disposto ad apprendere ciò di cui ha bisogno, oppure ciò di cui sente l'esigenza per migliorarsi; questo implica saper bilanciare compiti di apprendimento e compiti evolutivi (compiti associati al passaggio da uno stadio evolutivo al successivo) in modo che il compito proposto coincida perfettamente con l'esigenza che l'adulto avverte in quel particolare momento della vita.

L'orientamento verso l'apprendimento. L'adulto manifesta un orientamento verso l'apprendimento per un utilizzo delle conoscenze nella vita quotidiana, in alternativa ad un orientamento per discipline. Per ottenere la massima efficacia nel processo di apprendimento di nuove conoscenze, di capacità di comprensione, di abilità, di valori e atteggiamenti, la presentazione dei saperi deve essere contestualizzata alle situazioni della vita reale dei soggetti in formazione.

La motivazione ad apprendere. In un adulto le motivazioni più forti sono quelle connesse alla propria realizzazione, alla crescita della propria autostima, al desiderio di migliorare la qualità della vita, il lavoro, ecc. L'individuo maturo ha inoltre obiettivi prefissati dettati spesso dalla necessità e urgenza di utilizzare la formazione. Queste motivazioni però possono essere inibite da scarsa fiducia nelle proprie capacità di apprendimento, inaccessibilità di opportunità o risorse, mancanza di tempo e programmi che non tengono conto dei principi dell'apprendimento degli adulti.

Demetrio propone una classificazione dell'educazione dell'adulto in tre dimensioni: *l'educazione permanente, l'educazione degli adulti, l'educazione in età adulta* (cfr. fig. 1):

- *l'educazione permanente* rappresenta la dimensione teorico-speculativa che “include tutto quanto nella storia si è detto e pensato, si è scritto e raffigurato in merito alle necessità, alle aspirazioni e alle utopie relative alla continuità dell'imparare ben oltre le età a più accelerato sviluppo apprenditivo”. Poiché attiene alla riflessione teorica sui significati religiosi e filosofici dell'essere in continuo apprendimento, l'educazione permanente è considerata il campo della metareferenzialità (Demetrio 1997: 16);

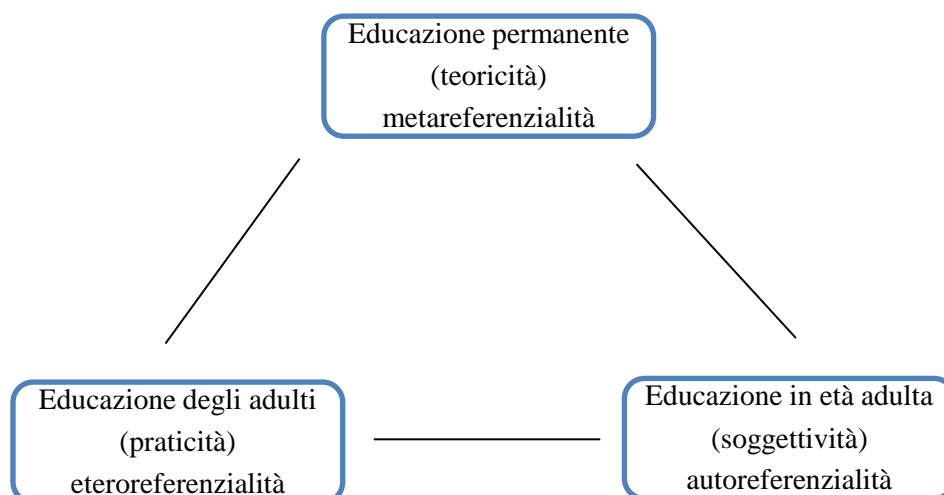


Figura 1 - Dimensioni dell'educazione dell'adulto (Demetrio 1997: 17).

- *l'educazione degli adulti* designa tutto quanto concerne le esperienze, organizzate o spontanee, programmate o casuali, che consentono di arricchire o completare la propria preparazione di fronte a compiti e necessità, intellettuali e materiali, propri dello stato di adulto. L'educazione degli adulti, includendo tutte quelle realtà all'interno delle quali sia riconoscibile un "attore (singolo, istituzione, gruppo, ecc.) la cui intenzione è quella di educare un destinatario definito che sia disposto ad apprendere in quella realtà, a ciò progettata" (ivi: 26) è considerata il campo dell'eteroreferenzialità;
- *l'educazione in età adulta* rappresenta la dimensione della soggettività e il campo dell'autoreferenzialità. È riconducibile alle circostanze di vita, in particolare della propria, che inducono l'adulto a rivedere il proprio ruolo, la propria posizione nel mondo, i propri compiti, rispetto a se stessi, agli altri, ai contesti di appartenenza.

Parlare oggi di educazione degli adulti significa far riferimento alla duplice funzione cui essa assolve:

- la funzione strumentale, finalizzata a compensare *gap* formativi o analfabetismo di ritorno;
- la funzione esistenziale legata alla dimensione culturale, etica, valoriale e

autorealizzativa del processo di sviluppo del soggetto.

L'educazione degli adulti a livello nazionale e internazionale ha conosciuto un lungo, profondo e radicale processo di evoluzione e trasformazione che ha portato al costituirsi di una vera e propria disciplina "in transizione" e certamente "di frontiera" (Alberici 2000: 7) che si colloca nello spazio di incontro, di confronto e di integrazione tra molteplici ambiti disciplinari e finalità politico-sociali.

2.5 Una glottodidattica per gli adulti

Balboni discute approfonditamente cosa significhi insegnare una lingua a un adulto, sia dal punto di vista psicologico che relazionale, e individua una serie di caratteristiche, sulla base delle quali adattare la glottodidattica (Balboni 2012: 181-184; 2015: 97-99):

- a. l'adulto è fuori dal percorso formativo di base che termina intorno ai 18 anni. Vuole dunque decidere in modo autonomo ed è in grado di assumersi le responsabilità che derivano dalle proprie decisioni. Autonomia e responsabilità dell'adulto influiscono sul rapporto tra studente e insegnante che sono socialmente pari;
- b. il rapporto tra docente e studente è di tipo istruttivo e non educativo; il docente non "forma", è un tecnico che conosce la lingua e la glottodidattica;
- c. l'adulto, pagando il corso (con le tasse universitarie, con l'iscrizione o con parcelle professionali), applica il principio del "value for money"; vuole ottenere dei risultati (crediti universitari, arricchimento del proprio curriculum ecc.). Per evitare che lo studente applichi parametri tutti suoi per definire qual è il giusto *value for money*, è necessario che studente e docente definiscano all'inizio quali sono gli obiettivi da raggiungere;
- d. la questione "tempo" è fondamentale sia perché il tempo è denaro, sia perché è spesso la società a dettare tempi stretti (si pensi ad un *crash course* intensivo di 40 ore prima di un trasferimento all'estero). Anche in questo caso occorre accordarsi prima su ciò che si può fare in un monte ore "x", a fronte di un impegno di tipo "y" dello studente;

- e. la storia dell'adulto, in relazione alle lingue straniere, deve essere tenuta di conto. Lo studente ha già studiato in precedenza una o più lingue ed è convinto di sapere come si impara una lingua. Spesso, però, le metodologie didattiche sperimentate in passato sono obsolete o in conflitto con metodologie più recenti. L'insegnante dovrà quindi spiegare all'adulto, in maniera esplicita, i principi metodologici che intende seguire;
- f. la psicolinguistica recente ritiene che la capacità di apprendere una lingua non venga mai meno, ma che siano la rapidità e la stabilità dell'acquisizione a mutare con l'età. Questa lentezza va spiegata allo studente;
- g. l'adulto ha necessità metalinguistiche superiori a quelle di un bambino e di un adolescente, ha capacità astrattiva e sistematizzante maggiori e necessita di regole stabili a cui fare riferimento e da correlare con le strutture già acquisite. L'insegnante dovrà soddisfare queste necessità anche integrando i materiali didattici utilizzati⁹.

A queste caratteristiche vogliamo aggiungere altre, elaborate da Schneider e Lenz (2001: 11), relative alla progettazione di modelli di PEL destinati ad adulti:

- l'apprendimento delle lingue è spesso correlato al possesso di specifici requisiti professionali o, viceversa, le lingue possono essere apprese per semplice arricchimento culturale;
- gli adulti necessitano spesso di una competenza linguistica molto elevata o molto specializzata;
- la motivazione nel proseguire nell'apprendimento di una lingua costituisce un fattore molto critico da tenere in grande considerazione;
- l'apprendimento delle lingue è spesso auto-organizzato (soggiorni all'estero, corsi serali) o auto-diretto (studio individuale).

Balboni opera una ulteriore differenziazione tra lo “studente adulto” e il “giovane adulto”.

⁹ Come si vedrà nel paragrafo 4.3.3, ad esempio, tra i punti critici rilevati dagli studenti nell'utilizzo di app per l'apprendimento linguistico, l'assenza di spiegazioni e del supporto del docente comporta mancata comprensione degli errori ed il procedere per tentativi.

Lo studente adulto “che vive nelle aziende, nelle istituzioni governative, nelle forze armate” (2015: 96) si avvicina allo studio della lingua straniera per bisogno professionale, con l’atteggiamento della persona autonoma e responsabile; l’impianto è quindi andragogico e la prospettiva è il *lifelong learning*. Il giovane adulto è invece lo studente universitario in cui il bisogno è spesso collocato in un futuro lontano e l’impianto è pedagogico. Non si deve comunque rinunciare a rendere autonomi e responsabili dei propri percorsi gli studenti universitari (*ivi*).

Balboni sottolinea più volte la necessità di definire, concordare, illustrare allo studente adulto obiettivi e metodologie dell’intervento glottodidattico richiamandolo alla responsabilità ed alla condivisione del progetto. Knowles chiama questa procedura “apprendimento per contratto”. Secondo Knowles l’apprendimento per contratto:

- risolve il problema dell’eterogeneità di *background*, formazione, esperienze, interessi, bisogni, motivazioni che caratterizzano i gruppi di adulti, consentendo al singolo di progettare i propri specifici obiettivi di apprendimento;
- risolve il problema di far sentire allo studente che gli obiettivi che perseguirà gli appartengono;
- risolve il problema di identificare una varietà di risorse in modo che studenti che devono apprendere le medesime cose, possano ricorrere a risorse diverse in relazione alle proprie specificità e caratteristiche;
- risolve il problema di fornire a ciascuno studente una struttura che gli consenta di visualizzare e sistematizzare l’apprendimento;
- risolve il problema di fornire al discente una procedura sistematica che lo coinvolga e gli consenta di valutare i risultati di uno specifico intervento formativo (Knowles, Holton, Swanson 2008: 140).

Il modello andragogico è un modello processuale. Nel modello contenutistico tradizionale l’insegnante decide in anticipo quali conoscenze e abilità debbano essere trasmesse, divide in unità logiche i contenuti, sceglie i mezzi più adeguati per trasmetterli (lezioni, letture, esercizi, film, audio ecc.) e sviluppa un piano per presentare queste unità in sequenza. L’insegnante andragogico prepara in anticipo

una serie di procedure per coinvolgere i discenti in un processo che comporta questi elementi:

1. preparare il discente;
2. creare un clima favorevole all'apprendimento;
3. creare un meccanismo di progettazione condivisa;
4. diagnosticare i bisogni di apprendimento;
5. formulare obiettivi (che costituiscono i contenuti) che soddisfino i bisogni;
6. progettare un modello per le esperienze di apprendimento;
7. realizzare le esperienze di apprendimento utilizzando tecniche e materiali adatti;
8. valutare i risultati dell'apprendimento;
9. diagnosticare nuovi bisogni di apprendimento.

La differenza tra il modello contenutistico tradizionale e il modello andragogico non risiede nel fatto che uno si occupi di contenuti e l'altro no; la differenza è che il modello contenutistico è finalizzato a *trasmettere* informazioni e abilità mentre il modello processuale è finalizzato a fornire risorse e procedure per *aiutare i discenti ad acquisire* informazioni e abilità (Knowles, Holton, Swanson 2008: 121).

2.6 *Apprendere le lingue per tutta la vita*

Secondo Balboni il “finché si vive” del concetto di *lifelong learning* porta in sé una drammaticità non immediatamente percepibile ma che ha sicuramente delle ripercussioni sull'apprendimento e insegnamento delle lingue.

L'educazione permanente rimanda alla volontarietà di chi ne fruisce in una prospettiva di autopromozione, per migliorare la propria condizione lavorativa o, semplicemente, per dare senso al proprio tempo libero (si pensi ad esempio alle università della terza età che offrono corsi di lingue). L'aggettivo *lifelong* invece rimanda ad un obbligo formativo che abolisce la volontarietà del soggetto che, a questo punto, deve frequentare un corso di lingua per mera sopravvivenza professionale. Questo nuovo obbligo formativo ha ripercussioni sul piano glottodidattico:

- la motivazione primaria non è più l'autopromozione ma la sopravvivenza professionale. Il *lifelong learning* si basa non più sul *piacere* ma sul *bisogno*;
- appena lo studente ritiene soddisfatto il *bisogno* abbandona il corso;
- il curriculum non è più definibile a priori (fatta eccezione per i moduli che costituiscono il livello soglia) ma va personalizzato sulla base dei bisogni che sono stati imposti;
- l'articolazione del curriculum deve basarsi su moduli accreditabili e valutabili in termini professionali;
- se la valutazione in uscita deve divenire certificazione, nel corso vengono calati parametri esterni che impediscono di fatto la personalizzazione del percorso formativo;
- lo studente diviene il responsabile del corso indicando il profilo in uscita, scegliendo i tempi sulla base delle sue disponibilità, integrando il lavoro guidato dall'insegnante con quote di autoformazione e autovalutazione, mentre l'insegnante si qualifica come guida, punto di riferimento, tutor, facilitatore;
- il materiale didattico del nucleo predisposto a priori viene progressivamente accresciuto con materiali non didattici usati per fini didattici;
- cresce progressivamente la parte di materiale non didattico usato per fini didattici (Balboni 2012: 185-186).

Concludendo, se la necessità è quella di un apprendimento che dura finché c'è vita (produttiva), la rivoluzione che la glottodidattica andrologica deve attuare consiste nel:

trasformare lo studente dipendente dall'insegnante e dai materiali didattici in uno studente autonomo che, in ogni fase della sua vita, sa migliorare la sua padronanza di una lingua straniera che ha già studiato, sa impostare l'acquisizione autonoma di altre lingue e, nel caso non ne sia capace, sa come chiedere l'aiuto di un insegnante-tutor, che gli indichi i materiali adatti e i percorsi più produttivi e che lo segua se e come necessario (*ivi*).

2.7 Tecnologie per l'apprendimento delle lingue

A partire dal Novecento il percorso compiuto dalle teorie glottodidattiche diventa

parallelo al cammino che ha contraddistinto le teorie della comunicazione. L'ampio uso della tecnologia, proprio delle discipline della comunicazione, ha infatti avuto come conseguenza un travaso di metodi anche nella didattica.

L'acronimo CALL (Computer Assisted Language Learning) indica, da un lato la vasta gamma di applicazioni tecnologiche interattive a supporto dell'apprendimento delle lingue straniere, dall'altro il versante della ricerca accademico-scientifica che analizza tali applicazioni e ne studia il ruolo nell'insegnamento/apprendimento linguistico, promuovendone la diffusione ed il continuo aggiornamento. Tale ambito di studi coinvolge molteplici settori afferenti alle scienze del linguaggio, dalla linguistica applicata a quella computazionale, dalla glottodidattica alla psicolinguistica ecc., in un assiduo confronto con gli apporti delle scienze dell'informazione, in particolar modo con gli esiti delle ricerche condotte nei settori *media and communication studies* e dell'Intelligenza Artificiale.

Il computer ha assunto ruoli diversi seguendo l'evoluzione delle trasformazioni tecnologiche e metodologiche nel corso degli anni; Warschauer (1996) ad esempio - pur precisando che l'avvio di ogni nuova fase è un processo lento e non uniforme, che non comporta necessariamente il rifiuto totale delle metodologie proprie delle precedenti - individua tre fasi del CALL (Computer Assisted Language Learning): comportamentista, comunicativa e integrata.

In tutte e tre le fasi il computer ha sempre avuto un ruolo centrale come strumento di stimolo efficace nell'insegnamento, apprendimento, valutazione e pratica delle lingue, assumendo caratteristiche diverse di pari passo con l'avanzare delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione).

È nella seconda metà degli anni Novanta che le rilevanti innovazioni tecnologiche consentono di modificare il rapporto uomo-macchina tipico dei primi approcci del CAI (Computer Assisted Instruction). In seguito alla nascita del World Wide Web, infatti, il computer si configura come un mezzo che agevola la comunicazione tra individui e non viene più considerato come un sostitutivo del docente nell'erogazione dei contenuti o nella verifica dell'apprendimento. Gli approcci integrati, sviluppatisi in questo periodo, tendono ad utilizzare, e quindi ad integrare, teorie e tecniche di insegnamento provenienti da vari metodi, tenendo in considerazione, oltre alla centralità del discente, la lingua come complesso di tratti linguistici ed

extralinguistici necessari per l'interazione. Integrati sono anche gli ambienti di insegnamento e apprendimento in Rete dove canali di comunicazione diversi (scrittura, suono, immagini, movimento e grafica) e abilità linguistiche (*listening, speaking, reading, writing*) si combinano in un'unica attività con possibilità di osmosi (ascolto e scrittura, lettura e scrittura, ascolto e parlato ecc.). Internet, con tutte le sue potenzialità, offre per la prima volta nella storia della glottodidattica un ambiente attuale e veritiero, seppur virtuale, e quindi più motivante per il discente che si sente parte attiva del processo di apprendimento (Borello 2014).

Sul versante pedagogico si assiste ad un mutamento altrettanto significativo che vede il passaggio da una concezione trasmissiva dell'insegnamento di tipo istruzionista ad una visione costruttivista della didattica, profondamente rinnovata nei vari ambiti disciplinari e basata sul principio della centralità dell'apprendente. All'insegnante è riservato il ruolo di facilitatore del processo conoscitivo, non più inteso come trasmissione unidirezionale di conoscenza, dal docente al discente, ma come processo realizzabile mediante l'interazione sociale, secondo percorsi multidirezionali.

2.8 Costruttivismo e didattica: alcuni concetti chiave

Il costruttivismo assume tale denominazione prendendo spunto dal modo in cui il bambino costruisce e ricostruisce i concetti base e le forme logiche di pensiero. Questa costruzione avviene tramite l'interazione con l'ambiente che il costruttivismo non concepisce come qualcosa che "accade", né come uno stimolo che produce una risposta. Piuttosto è lo studente che individua nell'ambiente quegli aspetti che sono rilevanti per lui e a cui può rispondere in modo significativo, per adattarli e assimilarli.

I concetti principali che caratterizzano il costruttivismo sono che la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto; ha carattere "situato", ancorato nel contesto concreto; si costruisce attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale.

La concezione costruttivista considera la conoscenza un prodotto culturalmente, socialmente, storicamente, temporalmente, contestualmente costruito. Essa è una

conoscenza complessa, multipla, particolare, soggettiva, negoziata e condivisa rappresentata "da" e "attraverso" persone situate in una particolare cultura e società, in un determinato momento temporale (Varisco 1995).

Le teorie costruttiviste si sono ramificate in una varietà di paradigmi: costruttivismo radicale, sociale, culturale, socio-interazionista. Tralasciando il costruttivismo radicale di von Glasersfeld, che nega qualsiasi tipo di esistenza che vada oltre a quella prodotta dai pensieri, tratteremo alcuni aspetti legati alla didattica.

Il costruttivismo sociale afferma che la costruzione della conoscenza avviene all'interno del contesto socio-culturale in cui agisce l'individuo e considera l'apprendimento non come acquisizione di conoscenze che esistono da qualche parte, esternamente al soggetto, ma come un processo di costruzione di significati negoziati assieme agli altri.

Secondo Vygotskij, la cui idea chiave è che le relazioni sociali giochino un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo, ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino compare due volte: prima a livello sociale, e poi a livello individuale; prima nelle relazioni interpersonali poi a livello individuale; prima tra le persone (interpsicologico) e poi all'interno del bambino (intrapicologico). E ciò si applica ugualmente all'attenzione volontaria, alla memoria logica, alla formazione dei concetti. È nel momento in cui agisce socialmente con il linguaggio che si appropria di nuovi strumenti cognitivi che gli serviranno ad alimentare un agire linguistico interiore, che gli permetterà di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli affrontati con altri (Varisco 1998).

Rispetto all'istruzione tradizionale (dove il fulcro dell'attività didattica è rappresentato dall'insegnante) il soggetto è spinto dai propri interessi e situato in uno specifico contesto educativo: egli apprende attraverso un processo di elaborazione ed integrazione di molteplici prospettive, informazioni ed esperienze, offerte dal confronto e dalla collaborazione con i pari o con un gruppo di esperti.

Vygotskij (1978) formula la teoria della zona di sviluppo prossimale ovvero la zona cognitiva entro la quale uno studente riesce a svolgere, con il sostegno (*scaffolding*) di un adulto o in collaborazione con un pari più capace, attraverso la mediazione degli scambi comunicativi, compiti che non sarebbe in grado di svolgere da solo.

La formazione è intesa quale interiorizzazione di una metodologia d'apprendimento

che rende progressivamente il soggetto autonomo nei propri processi conoscitivi. Tale metodologia contempla la presenza dell'insegnante come quella di una figura che gradualmente, in fasi distinte, sfuma:

- nella fase di *modellamento* l'insegnante mostra tutti i passaggi necessari per portare a compimento un lavoro;
- nella fase di *scaffolding* (il termine indica l'impalcatura che viene allestita in fase di costruzione di un edificio e che viene smontata progressivamente) offre un sostegno nello svolgimento del compito, fino a che l'allievo non realizza per intero il lavoro;
- nella terza fase di *fading* (dissolvenza) il suo contributo pian piano diminuisce favorendo l'autonomia dello studente.

Si passa da una definizione di scuola come luogo di trasmissione delle conoscenze a quella di ambiente di apprendimento. L'ambiente d'apprendimento costruttivista è un luogo, reale o virtuale, in cui gli studenti possono lavorare insieme ed aiutarsi a vicenda per imparare ad usare una molteplicità di strumenti e risorse informative, nel comune perseguimento di obiettivi di apprendimento e di attività di *problem solving*. Gli ambienti costruttivisti sono sempre molto ricchi di risorse: strumenti per la simulazione, per la costruzione di modelli, strumenti di *authoring* ipermediale ecc. In essi l'allievo è responsabile del proprio apprendimento (generativo, cioè attivo e autonomo, ancorato a problemi autentici, e cooperativo), mentre l'insegnante assume il ruolo di consulente, assistente e guida.

La teoria di Vygotskij fornisce le basi teoriche ai processi di formazione in rete e ai processi di apprendimento collaborativo basati sull'uso delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

Bruner contribuisce a dare un'ulteriore connotazione, sottolineando il ruolo della cultura nell'educazione:

is not simply a technical business of well-managed information processing, nor even simply a matter of applying 'learning theories' to the classroom or using the results of subject-centered 'achievement testing'. It is a complex pursuit of fitting a culture to the needs of its members and their ways of knowing to the needs of the culture (Bruner 1996: 43).

Secondo Bruner, inoltre, è l'interazione fra Language Acquisition Device e Language Acquisition Support System a rendere possibile l'ingresso del bambino nella comunità linguistica (Bruner 1983: 19). Lo sviluppo del linguaggio, secondo Bruner, implica una negoziazione tra due persone e, se esiste un LAD, l'input che ne consente l'attualizzazione non è un bagno di linguaggio parlato ma qualcosa di fortemente interattivo, un sistema di supporto all'acquisizione linguistica:

The development of language, then, involves two people negotiating. Language is not encountered willy-nilly by the child; it is shaped to make communicative interaction effective – fine-tuned. If there is a Language Acquisition Device (LAD), the input to it is not a shower of spoken language but a highly interactive affair shaped, as we have already noted, by some sort of Language Acquisition Support System (LASS). (Bruner 1983: 39)

Il costruttivismo culturale individua la sede della conoscenza non soltanto nella mente dei singoli, in forma solistica, ma anche nelle informazioni presenti negli oggetti di uso comune (appunti, libri, file caricati nei computer) e negli amici che si possono rintracciare per chiedere un riferimento o un'informazione. Il processo di costruzione della conoscenza avviene attraverso una interazione fitta e continua con l'ambiente culturale, sociale, fisico in cui l'individuo vive ed opera. Bruner, in particolare, sottolinea che non dobbiamo trascurare la natura situazionale e distribuita della conoscenza perché ciò significherebbe perdere di vista, non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche quella del processo che ci conduce ad acquisirla:

[...] dalla conversazione, dal confronto, dal dibattito e dalla discussione (sovente non pianificata) tra studenti, tra pari, tra colleghi, tra esperti e tra docenti scaturiscono un apprendimento assai significativo e una comprensione profonda; l'apprendimento è essenzialmente un'attività che si svolge in comune e che coinvolge la costruzione sociale della conoscenza (Bruner 1984).

La vera conoscenza, quindi, prende avvio proprio da un processo continuo e continuativo che nasce dalla volontà del singolo di completarsi nel confronto con gli altri.

Il costruttivismo socio-interazionista è chiamato anche costruzionismo, termine coniato da Seymour Papert. Secondo Papert (1994) ogni costruzione della "testa" si esplica in modo migliore:

quando è supportata dalla costruzione di qualcosa di molto più concreto (un castello di sabbia, una torta, una casa di lego o una società, un programma di computer, una

poesia, o una teoria dell'universo), cioè un prodotto materiale, concreto che può essere mostrato, discusso, esaminato, sondato ed ammirato perché è lì ed esiste (1994: 14).

Papert ribadisce dunque l'importanza del "pensiero concreto". Per imparare, la mente umana ha bisogno di materiali reali da maneggiare e l'apprendimento nasce dalla discussione, dal confronto, dalla costruzione, dallo smontare e ricostruire degli artefatti cognitivi.

Su queste convinzioni si inserisce l'uso del computer ai fini didattici: uno strumento utile non per fare esercizi, non per dimostrare o risolvere problemi che qualcun altro ha dato ma per fare, costruire e creare.

Papert sostiene:

Dire nuova tecnologia non equivale a dire nuovi metodi di insegnamento. Al contrario, il 90% dei modi in cui vengono utilizzati i computer nelle scuole può essere descritto come un consolidamento delle vecchie concezioni di istruzione. Ci si potrebbe senz'altro spingere oltre e dire che nella maggior parte dei casi i computer vengono utilizzati nelle scuole per difendere i vecchi metodi dal pressante incedere del cambiamento radicale nel campo dell'insegnamento, che è poi il vero significato storico della presenza del computer (Papert 1994).

Centrale è il principio di "appropriazione", nel senso di "appropriarsi" del computer e non addestrarsi al suo utilizzo: "è il bambino che programma il computer e non il computer che programma il bambino", questa è la sua idea-guida, cioè di un apprendimento che contrappone una didattica fondata "sull'usare per imparare" ad una didattica basata "sull'imparare ad usare".

Papert sostiene un'epistemologia basata non su una logica del vero e del falso, ma sulla "pratica dell'errore", dell'indeterminatezza gestita, su processi che procedono attraverso aggiustamenti. In tal modo si costruisce un sapere utile, condiviso, che si adegua allo stile di ciascuno, un sapere pratico ed intenzionale, incorporato in concreti contesti di utilizzo.

Il corpo docente è portato a liberarsi dei preconcetti di un insegnamento unidirezionale; ora il suo compito è crescere professionalmente, appassionarsi a nuovi input, rinnovarsi in modo dinamico e propositivo:

L'obiettivo è di insegnare in modo tale da offrire il maggiore apprendimento con il minimo di insegnamento [...] L'altro fondamentale cambiamento necessario rispecchia un proverbio africano: se un uomo ha fame gli puoi dare un pesce, ma meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare. Naturalmente oltre ad avere conoscenze sulla pesca, è necessario anche disporre di buone lenze, ed è per questo che abbiamo bisogno di computer e di sapere dove si trovano le acque più ricche (Papert 1994).

Secondo la teoria costruzionista uno dei processi più importanti per sviluppare la conoscenza è quello di spiegare le proprie idee a qualcun altro ed esplorarle insieme, attraverso il dialogo o la costruzione di testi che abbiano una dimensione “pubblica”, che possano cioè dare vita ad una sorta di circolarità in cui ogni individuo influenza l’altro reciprocamente. La creazione di pagine web e ipertesti collaborativi rientra nell’ambito della teoria costruzionista come atto “pubblico” che instaura un dialogo di crescita (Celentin, Cognigni 2004).

La teoria di Jonassen si muove all’interno della versione costruttivistica aperta da Papert, in cui gli strumenti informatici fanno parte dei contesti di apprendimento.

Secondo Jonassen (1990) va superata l’idea delle tecnologie intese come “nastri trasportatori di conoscenza” o come “paradigma di trasmissione della conoscenza”, per far sì che le persone apprendano “con” le tecnologie e non “dalle” tecnologie. Esse devono dunque assumere il compito di “mediare” l’apprendimento.

Le tecnologie da sole non bastano per determinare l’apprendimento degli allievi, così come non è sufficiente l’insegnamento del docente senza una interazione con gli studenti. Le tecnologie non rendono più facile l’apprendimento. Esse, in quanto strumenti cognitivi (*cognitive tools*), richiedono anzi a chi apprende di fare fatica mentale, di pensare in modo più profondo ai contenuti oggetto dello studio. Sono cioè strumenti di riflessione ed amplificazione cognitiva che aiutano lo studente a costruire la propria realtà:

Non si impara dalla tecnologia, come non si impara dall’insegnante. Si impara attraverso il pensiero: pensando a cosa si sta facendo o alle cose in cui si crede, a cosa altri hanno fatto o sulle cose in cui altri credono, pensando al processo che il pensiero svolge. Il pensiero media l’apprendimento. L’apprendimento è il risultato del pensiero (Jonassen 1990).

Esempi di *cognitive tools* sono, per Jonassen, database, fogli di calcolo, strumenti di visualizzazione e videoconferenze, quindi applicazioni tecnologiche piuttosto semplici. Con gli strumenti cognitivi non sono più gli specialisti della programmazione didattica che costringono ed incanalano l’iter di apprendimento attraverso sequenze di letture ed attività predeterminate, ma sono gli allievi che li usano liberamente per rappresentare ciò che sanno e per riflettere sulla propria competenza in modo nuovo e significativo.

Secondo lo studioso, una delle questioni derivanti dall’uso delle tecnologie

nell'apprendimento è la cosiddetta "conoscenza inerte", ossia l'incapacità di risolvere problemi della vita reale. Tale fatto si verifica per due fenomeni riconducibili all'apprendimento (che avvenga con o senza le nuove tecnologie): l'ipersemplificazione che viene fatta a scuola di concetti complessi, che non consente di coglierne l'essenza, e la persistenza, in caso di apprendimenti superficiali, di rappresentazioni ingenuie di fenomeni che prendono il sopravvento sulle teorie scientifiche quando l'applicazione di quelle conoscenze avviene fuori dai contesti in cui sono state apprese.

Per sfruttare al meglio i nuovi strumenti informatici, occorre avere obiettivi di apprendimento significativo e il risultato dell'apprendimento significativo è la soluzione di problemi. Nella vita e nel lavoro quotidiano le persone risolvono continuamente problemi: impostare l'apprendimento sulla risoluzione di problemi costituisce pertanto una forte motivazione per gli studenti.

Jonassen ha sviluppato la tematica dell'apprendimento significativo o *meaningful learning*, ossia una forma di apprendimento mediante la quale le persone sono in grado di dare un senso a ciò che imparano e che può essere, successivamente ed in contesti diversi, usato per risolvere problemi e per realizzare attività. In tal senso l'apprendimento significativo è l'opposto della memorizzazione pura e semplice.

Secondo Jonassen (1993) le qualità, reciprocamente interagenti, che qualificano l'apprendimento significativo sono:

- *attivo*, che rende responsabile l'allievo dei propri risultati;
- *costruttivo*, attraverso l'equilibrio tra i processi di assimilazione ed accomodamento;
- *collaborativo*, attraverso le comunità di apprendimento, l'insegnamento reciproco ed il sostegno (scaffolding e coaching) offerto dall'insegnante;
- *intenzionale*, in quanto coinvolge attivamente e pienamente l'allievo nel perseguimento degli obiettivi cognitivi;
- *conversazionale*, perché coinvolge i processi sociali e in particolare quelli dialogico-argomentativi;
- *contestualizzato*, in quanto i compiti di apprendimento coincidono con i compiti significativi del mondo reale;
- *riflessivo*, in quanto gli studenti organizzano (anche attraverso tecnologie

ipertestuali) quello che hanno appreso riflettendo sui processi svolti e sulle decisioni che hanno comportato.

Il costruttivismo permette di superare definitivamente la concezione di comunicazione didattica intesa come trasmissione e di collocarla in un paradigma dialogico a più voci in cui la voce formale (scuola, università, ecc.) è solo una in mezzo alle altre ed il significato è costruito socialmente attraverso le conversazioni e le interazioni. Le opportunità che si presentano sono quelle di un ampliamento spaziale e temporale, di un'apertura ad esperienze dinamiche e difficilmente prevedibili o gestibili perché connesse con il mondo.

Borello evidenzia la contraddittorietà dei progetti educativi tramite i media:

Un progetto educativo tramite i media appare oggi contraddittorio: da un lato c'è chi lo ritiene di fatto impossibile perché il carattere complesso e differenziato della vita sociale ha determinato uno stato di non praticabilità sostanziale di qualunque progettazione educativa. Dall'altro appare invece necessario per garantire ai processi di formazione tanto una loro efficacia interna quanto un prolungamento in termini di competenze emotive e relazionali ed una contestualizzazione più articolata incidente nella formazione dell'individuo (Borello 2011).

Il paradigma costruttivista fornisce tuttavia un quadro teorico all'interno del quale il soggetto viene dotato di una metodologia conoscitiva che sviluppa progressivamente capacità metacognitive e pensiero critico. A ciò si aggiunge la forza attrattiva che unisce questo paradigma all'emergere delle nuove e promettenti forme dialogiche di costruzione della conoscenza offerte dalle tecnologie di rete.

I LMS (Learning Management System) di matrice costruttivista quali Moodle - ormai diffusi sia in ambito accademico che aziendale - integrano più modalità di fruizione (*e-learning*, *blended learning* e *self-learning*) fornendo ai discenti strumenti sociali quali forum, blog, chat, wiki, glossari, quiz ecc. Le *e-tivities* per l'insegnamento di lingue e culture possono essere strutturate e predisposte dall'insegnante, sulla base delle caratteristiche di specifici gruppi all'interno dello stesso corso, degli obiettivi formativi, a supporto e potenziamento delle attività d'aula e applicate a capacità di comprensione e comunicazione per scopi e situazioni reali.

Gli ambienti virtuali rendono i processi di apprendimento coinvolgenti, stimolanti e collaborativi, focalizzando l'attenzione sulla didattica esperienziale e sulla

personalizzazione. Ciascun utente può facilmente assemblare il proprio ambiente di apprendimento personale (Personal Learning Environment) collezionando strumenti, servizi e applicazioni che rispondano ai propri bisogni, integrandoli e fruendoli da qualsiasi dispositivo *anytime, anywhere* ed esplorando contenuti ed attività altrui.

La maggior parte delle piattaforme sociali è popolata di profili di provenienza internazionale: quindi discussioni e dibattiti interculturali (comparazione di sistemi sociali, culturali, nazionali, politici, ecc. con gli altri partecipanti), così come la condivisione di esperienze di comunicazione e di incontri interculturali effettivamente vissuti, di aneddoti, incidenti, impressioni, immagini, video sono abbastanza comuni.

La pluralità di fonti e accessi offerti dalle nuove tecnologie consente inoltre di disporre di materiali autentici costantemente aggiornati, portatori di cultura e quindi fondamentali per lo studio di lingue e comunicazione interculturale.

Il passaggio dal paradigma trasmissivo e informativo, basato essenzialmente sul rapporto tra l'uomo e la macchina dispensatrice di conoscenza, a quello comunicativo ed interattivo, in cui la macchina è solo un tramite per stabilire relazioni migliori tra persone, sembra aver dato risposte concrete ai bisogni sociali, formativi ed educativi che la nuova società richiede.

Capitolo 3. Il Portfolio europeo delle lingue

Il capitolo, partendo da una riflessione sullo “strumento portfolio”, ripercorre le tappe che hanno portato alla creazione di un Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, concretizzatosi in *Europass*, un “portfolio di portfoli”, formato da cinque diversi documenti (Curriculum vitae, Europass Mobilità, Supplemento al diploma, Supplemento al certificato, Portafoglio delle lingue), che consente a ciascun individuo di costruire un inventario personalizzato e modulare di competenze, qualifiche, risultati formativi, esperienze acquisiti durante tutto l’arco della vita.

Viene poi ricostruita la storia del Portfolio europeo delle lingue dalla fase pilota sino ai giorni nostri.

Dopo una disamina di principi e funzioni del PEL, si passa a descriverne la struttura tripartita in Passaporto delle lingue, Biografia linguistica e Dossier.

Vengono poi considerati l’impatto che il dispositivo ha avuto sui sistemi formativi e le criticità riscontrate sia dal Consiglio d’Europa sia, per quanto concerne il contesto italiano, dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.

L’ultima parte del capitolo affronta la questione dell’adozione o dell’adattamento del PEL, gli errori da evitare nella progettazione e/o nell’adattamento di modelli di PEL e si conclude con l’analisi di una recente proposta di decisione relativa a un Quadro comune per la fornitura di servizi migliori per le competenze e le qualifiche che abroga la decisione n. 2241 del 2004 che aveva istituito Europass.

3.1 Lo strumento “portfolio”

Secondo le Linee guida europee per la convalida dell’apprendimento non formale e informale (Cedefop 2016: 65):

I portfoli sono una delle metodologie più complesse e frequenti per documentare le evidenze per le finalità della convalida. I portfoli vogliono superare il rischio di soggettività introducendo un insieme di strumenti per estrapolare le evidenze delle competenze di un soggetto e possono comprendere le valutazioni di terzi. Offrono al pubblico un quadro esaustivo dei risultati e successi del discente.

Il concetto di portfolio nasce in ambito artistico e professionale a indicare una

cartella che raccoglie i lavori migliori e più significativi di un professionista, e ne rappresenta l'evoluzione personale e professionale.

La declinazione in ambito formativo del portfolio prende avvio a partire da una visione critica delle prassi di valutazione dell'apprendimento fondate su test oggettivi, utilizzati a tappeto e focalizzati esclusivamente sul risultato.

Nelle passate generazioni il possesso delle abilità in matematica e in lettere di base è stato considerato sufficiente per avere successo nella vita. Le valutazioni tradizionali come le prove standardizzate, gli esami stabiliti dallo stato e le verifiche sui materiali dei libri di testo sono stati ritenute una misura adeguata delle abilità fondamentali. La valutazione tradizionale riflette pratiche ampiamente giustificate dal tempo come la memorizzazione di fatti, l'apprendimento inteso come prodotto finale, l'aspirazione all'oggettività, la prima selezione degli studenti e la fiducia nei criteri di misurazione scientifici. Il cambiamento della società costringe ora la forza-lavoro ad affrontare richieste sempre maggiori di compiti complessi che esigono una riflessione e una capacità di prendere decisioni di livello superiore. Stiamo ora scoprendo modi ulteriori di valutare i tipi di apprendimento di cui hanno bisogno le persone nel mondo di oggi. Allo stesso modo in cui la teoria e la pratica dell'apprendimento sono cambiate attraverso la ricerca, così anche la valutazione ha bisogno di cambiare per riflettere l'istruzione che viene oggi fornita nelle classi. Insegnare, apprendere, accertare e valutare devono essere processi congruenti. Gli educatori non possono sostenere e praticare un insieme di credenze sull'apprendimento e poi valutare da una prospettiva completamente diversa (Johnson, Rose, 1997: 4).

Nuove modalità di valutazione e nuovi strumenti di rilevazione si contrappongono ai test, proponendo strumenti, quali il portfolio, in grado di:

- “valutare in modo dinamico e pluridimensionale la performance dello studente su compiti significativi, che siano strettamente funzionali al contesto di apprendimento e di uso, e che costituiscano esperienze rilevanti per la vita reale” (Langè 2002: 9);
- consentire di esprimere un giudizio, non solo sull'acquisizione di un sapere e sulla sua possibile replicabilità, ma sulla capacità di “pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente” (Cepollaro 2008: 46);
- verificare ciò che uno studente sa fare con ciò che sa (Wiggings 1993).

Le definizioni di portfolio che troviamo nella letteratura sono molteplici:

Un portfolio è una raccolta significativa del lavoro dello studente che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Deve includere la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto del portfolio, i criteri per la

selezione stessa, i criteri per giudicare il valore dei contenuti e la prova dell'«autoriflessione dello studente» (Arter 1990: 72).

Una raccolta finalizzata del lavoro dello studente che mostra allo stesso e agli altri i suoi sforzi, il progresso o il raggiungimento di obiettivi in aree predefinite e che comprende al minimo: a. la partecipazione dello studente nelle scelte del contenuto del portfolio; b. i criteri di scelta; c. i criteri per la valutazione del merito; d. la prova della autoriflessione dello studente (Meyer, Schuman e Angello 1990).

Un portfolio è qualcosa di più di un contenitore pieno di “cose”. È una raccolta sistematica ed organizzata di prove usate dall'insegnante e dallo studente per controllare lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità, e delle attitudini dello studente in una specifica disciplina (Vavrus 1990: 48).

Usati come una struttura di valutazione, i portfolio sono raccolte sistematiche ad opera di studenti e di insegnanti che servono come base per esaminare l'impegno, il miglioramento, i processi e il rendimento come pure per far fronte alle richieste di responsabilità usualmente realizzate dalle procedure di verifica più formali (Johns 1992: 10).

È un'antologia sistematica e finalizzata del lavoro svolto nel tempo dallo studente che include: la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto; l'evidenza dell'«autoriflessione dello studente»; i criteri per la selezione; i criteri per giudicare i meriti (Johnson, Rose 1997: 6).

Un portafoglio formativo progressivo¹⁰ è un particolare dispositivo valutativo che, a partire da specifici problemi, obiettivi e criteri valutativi, si avvale di una raccolta sistematica dei lavori realizzati da un soggetto in formazione nel corso di un determinato programma o percorso formativo. Si tratta di un insieme di elementi informativi, che documentano una serie di prestazioni, distribuite nel tempo, che permettono sia nel corso dell'attività formativa, sia alla sua conclusione, l'esame, l'interpretazione e la valutazione del materiale raccolto al fine di poter inferire il livello raggiunto dal soggetto nelle competenze oggetto di apprendimento (Pellerey 2000: 13-14).

Analizzando le varie definizioni proposte da numerosi autori si possono identificare due tipologie principali di portfolio:

- il portfolio *certificativo* ha come finalità l'attestazione delle competenze acquisite dagli studenti secondo modalità e forme di certificazione collegate alle unità formative svolte. La sua funzione principale è la registrazione dei risultati raggiunti, funzionale sia all'interno delle istituzioni formative, sia al

¹⁰ “Portafoglio formativo progressivo” è una spressione coniata da Pellerey per definire un nuovo strumento di valutazione delle competenze. La denominazione sottolinea l'aspetto al tempo stesso educativo e valutativo.

loro esterno in rapporto all'orientamento professionale e quindi all'interazione tra sistema formativo e lavorativo. È dunque orientato al prodotto finale. In tale caratterizzazione il portfolio sembra perdere la fondamentale qualità specifica di strumento che responsabilizza lo studente.

- il portfolio *formativo* è caratterizzato da finalità di riflessione e sviluppo del processo formativo e dei suoi risultati. In questo caso l'orientamento è verso il processo formativo che il discente costruisce e ricostruisce in un'ottica di accrescimento della consapevolezza sul proprio apprendimento.

Il portfolio comporta uno spostamento dell'attenzione da ciò che gli insegnanti vogliono dagli studenti a ciò che gli studenti vogliono da sé stessi (Lewis 1991). L'idea guida è offrire l'opportunità di valutare il rendimento in modo più ricco e più autentico, facendo sì che gli studenti imparino a esaminare i propri processi di apprendimento partecipando in modo attivo alla loro costruzione e assumendosene la responsabilità.

Il portfolio è intimamente legato:

- a un'effettiva produzione di qualcosa di reale e tangibile;
- a una riflessione personale sul proprio processo di sviluppo;
- all'individuazione e alla selezione di momenti di crescita progettuale, formativa o professionale;
- al confronto tra quello che si fa e/o si sa fare e uno standard condiviso dalla specifica comunità di appartenenza (standard sempre criteriale mai normativo);
- all'esibizione, a sé stessi e agli altri, di ciò che di significativo e soddisfacente si è realmente riusciti a fare nel tempo;
- a un implicito bilancio di competenze, sempre provvisorio, mai concluso (Loss, Valentini 2015: 149).

Il Cedefop evidenzia come il portfolio sia uno strumento di presentazione delle evidenze ma non di convalida:

Alcuni paesi che hanno messo a punto delle linee guida nazionali sulla convalida, più che prescrivere una modalità di convalida, raccomandano di inserire nel processo una fase che includa una qualche forma di valutazione del contenuto del portfolio da parte

di terzi (quale una giuria) per corroborarne la validità. L'introduzione della valutazione da parte di terzi non risolve, però, tutti i problemi. Occorrono processi di garanzia della qualità che garantiscano la coerenza e trasparenza della valutazione di terzi e l'imparzialità e correttezza del processo di convalida per tutti i candidati (Cedefop 2016: 65).

Secondo Serragiotto “educare alla cultura valutativa comporta lo sviluppo di un sistema in cui si testano continuamente le abilità linguistiche del discente. In questa prospettiva, la valutazione diventa funzionale per revisionare il lavoro fino a quel momento svolto, discutendo sui lavori e sui risultati ottenuti dopo ogni verifica” (2016: 176). Il portfolio costituisce uno strumento efficace per la valutazione da parte dell'insegnante perché “restituisce al docente un quadro di riferimento generale di ogni studente” (*ibidem*). Si tratta naturalmente di una valutazione sommativa che procede analizzando dati “per ottenere informazioni continue sul processo di apprendimento didattico adottato in classe” e che permette al docente “di rielaborare l'attività didattica per un migliore adattamento agli obiettivi che devono essere perseguiti” (*ivi*: 160).

Visto che la nostra proposta di ricerca si occupa di un portfolio per l'apprendimento delle lingue online, troviamo estremamente interessanti le considerazioni di Serragiotto sui benefici che l'utilizzo del portfolio, all'interno di un percorso di apprendimento online, apporta ai docenti consentendo di:

- a. aggiornare il profilo dello studente inserendo nuovi materiali;
- b. documentare attraverso un registro il suo percorso didattico in rapporto alle sue ore di partecipazione in rete e al risultato ottenuto dopo la prova;
- c. rivedere il suo percorso di apprendimento, analizzando le strategie cognitive adottate nell'affrontare i quesiti posti dal docente;
- d. tenere presenti i feedback ricevuti;
- e. avere a disposizione degli strumenti di autovalutazione continua con lo scopo di valorizzare e responsabilizzare alla produzione di risposte e di materiale (Serragiotto 2016: 177).

La portata di un percorso online in cui si fa uso del portfolio, infine, “supporta un tipo di valutazione dell'apprendente in cui si valutano non soltanto la prestazione della prova linguistica ma anche la relazione sociale che l'allievo è stato capace di costruire, mettendo in gioco tratti della sua personalità per arricchire l'esperienza di studio” (*ibidem*).

La didattica delle lingue, riguardando la lingua in atto, deve preparare ad affrontare situazioni comunicative di vita reale – varie, variabili, indeterminate – e a risolvere,

in modo appropriato, problemi non solo linguistici ma anche legati al percorso di apprendimento delle lingue.

Il portfolio sembra essere uno strumento idoneo per accompagnare questo viaggio – fatto anche di incidenti, pericoli, disguidi, errori, cambiamenti – che ciascuno deve fare per esplorare, scoprire, modellare e portare a compimento il proprio potenziale di apprendimento.

3.2 Un Portfolio europeo per le lingue. Quali lingue? Quante lingue?

L'Unione Europea e il Consiglio d'Europa si occupano da sempre di educazione linguistica, multilinguismo, plurilinguismo e politica linguistica (Luise 2013b: 525) in un'Unione caratterizzata da continui allargamenti ma “unita nella diversità” di culture, tradizioni, usi, costumi, valori...e lingue: “una casa comune in cui la diversità viene celebrata e le nostre numerose lingue materne rappresentano una fonte di ricchezza e fungono da ponte verso una solidarietà e una comprensione reciproca maggiori” (Commissione Europea 2005: 2).

I documenti europei hanno sottolineato, inequivocabilmente e con vigore, il principio della pluralità linguistica (art. 126 del Trattato di Maastricht), da un lato per la necessità di preservare la ricchezza del patrimonio linguistico europeo, dall'altro per perseguire l'obiettivo, prioritario per ogni cittadino dell'Unione, di conoscere almeno due lingue comunitarie oltre a quella materna.

Il Portfolio europeo delle lingue non potrebbe esistere senza il riferimento puntuale e costante al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, il documento messo a punto dal Consiglio d'Europa che porta a compimento un processo di riflessione, studio e confronto durato dieci anni e finalizzato a dare “una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curriculari, esami, libri di testo per le lingue moderne ecc.”, descrivendo “in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace” e definendo “i livelli di competenza che permettono di misurare il progresso dell'apprendimento ad ogni stadio del percorso, nella prospettiva dell'educazione permanente” (Consiglio d'Europa 2002: 1).

L'educazione plurilingue e pluriculturale, finalità sovraordinata che il QCER si

propone di perseguire, risponde al diritto di ogni individuo ad una *educazione di qualità* che si caratterizza “per l’acquisizione di competenze, conoscenze, disposizioni e atteggiamenti, per la varietà delle esperienze di apprendimento e attraverso la costruzione individuale e collettiva di identità culturali”. Queste componenti “favoriscono l’inclusione e la coesione sociale, formano alla cittadinanza democratica e contribuiscono alla costruzione di una società della conoscenza” (Beacco, Byram, Cavalli *et al.* 2010: 38).

Mentre le prime formulazioni, elaborate nel contesto europeo per l’apprendimento delle lingue, legittimavano un sapere neutro e oggettivo per tutti i contesti culturali e sociali, in quanto fonte di utilità economica (pensiamo, ad esempio, al *Thresholdlevel*), l’attuale ripensamento dell’apprendimento è fondato “sulla soggettività del pensiero che permea e struttura la realtà, attribuendole un significato estensivo e contingente con la varietà di situazioni affrontate” (Serragiotto 2017: 35):

Di conseguenza, la catena di valore che, come in tutti i sistemi nati dall’esperienza comunitaria, possiede un grado di coscienza storica ed etica, si spinge in profondità investendo le persone, l’impalcatura ideologica del sapere, le premesse metodologiche, i meccanismi di funzionamento e di gestione e, infine, quella di valutazione complessiva delle competenze apprese. Dopo aver creato uno spazio in cui poter riconoscere e governare il fenomeno linguistico (Quadro Comune Europeo di riferimento per l’apprendimento delle lingue straniere), la vera sfida consiste nel costruire un’identità comune a tutti i paesi sfruttando le lingue per esplorare e percorrere nuovi spazi transnazionali e trasversali ai proprio domini e a una retorica fine a se stessa, generando processi e valore sul/dal lavoro cognitivo nonché un desiderio maggiore di conoscere e convergere in un sistema di appartenenza (*ibidem*).

La prospettiva del Quadro, come quella del CoE e di conseguenza del Portfolio Europeo delle Lingue, non distingue né fa preferenze tra lingue.

Ecco che i documenti relativi al Portfolio europeo delle lingue non privilegiano mai una lingua rispetto alle altre ma parlano di “different languages”, “other languages”, “language other than L1”, “foreign languages”, “second/foreign languages”.

La competenza plurilingue e pluriculturale¹¹ non consiste in una serie di competenze comunicative distinte, separate e disaggregate ma include tutto il repertorio linguistico che si ha a disposizione (CoE 2002: 205; Coste, Moore, Zarate 1997; Candelier 2012: 8). La gestione di questo repertorio “implica che le varietà che lo

¹¹ Oggi si parla di competenza plurilingue e interculturale e non più di competenza plurilingue e pluriculturale.

compongono non siano attivate in modo isolato, ma che, benché tra loro distinte, siano trattate come una competenza unica, disponibile per l'attore sociale interessato" (Beacco, Byram, 2007: 73).

La concezione olistica, integrata della competenza plurilingue e interculturale comporta una visione olistica e integrata dell'educazione plurilingue e interculturale:

La competenza plurilingue e interculturale non è la somma di più monolinguismi, ma un repertorio di competenze e abilità linguistiche nel quale le conoscenze diseguali, asimmetriche, in continua evoluzione, di più lingue contribuiscono allo sviluppo di strategie e processi cognitivi stabili e comuni, interrelati, utilizzabili con tutte le lingue appartenenti al profilo del parlante e con tutte le lingue che, in modi e configurazioni diverse, ne faranno parte. Ecco allora che chi possiede competenze plurilingui e interculturali non è chi sa parlare molte lingue, non è chi raggiunge il livello C2 in una o più lingue straniere, ma chi sa usare, nei contesti opportuni e per le proprie finalità di autorealizzazione, lingue diverse conosciute a livelli di competenza diversi, e sa servirsi delle proprie conoscenze linguistiche, culturali e interculturali e delle strategie linguistico-comunicative che possiede per attribuire significato a testi e situazioni nuovi (Luise 2013b: 532)

Ogni parlante è potenzialmente in grado di costruirsi un articolato e ampio repertorio linguistico e culturale che il QCER definisce come "l'insieme delle risorse acquisite in ciascuna delle lingue conosciute o utilizzate e delle culture legate a queste lingue, raccolte sotto un unico tetto" (Beacco, Byram, Cavalli *et al.* 2010: 24) comprendendo "la lingua o le lingue maggioritarie o ufficiali di scolarizzazione e le culture trasmesse nel contesto educativo; le lingue regionali o minoritarie o quelle di origine dei migranti e le loro corrispondenti culture; le lingue straniere moderne o classiche e le culture insegnate attraverso queste lingue" (*ibidem*).

Questa visione ha consentito di perseguire le lingue in maniera totale, trattando tutte le competenze e abilità che le compongono, di superare il rigido abito dell'insegnamento linguistico, i rigidi compartimenti entro cui tradizionalmente sono stati relegati i vari insegnamenti linguistici (le cosiddette "materie" o "discipline", l'ora di italiano, l'ora di inglese, di francese, tedesco o spagnolo che si susseguono senza mai incontrarsi), promuovendo pari opportunità a tutte le lingue, gettando ponti tra settori diversi e attivando una *competenza di azione comunicativa e interculturale* trasversale, che permette agli individui di concepire il proprio repertorio linguistico come una risorsa complessiva disponibile *life-long* e *life-wide*.

L'educazione plurilingue e interculturale è allora un diritto ma anche un progetto per e con l'individuo.

3.3 Un Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze

La strategia della trasparenza di qualifiche e competenze è stata sostenuta con diverse iniziative dall'Unione Europea con lo scopo di rimuovere gli ostacoli al diritto alla libera circolazione dei lavoratori derivanti dal mancato riconoscimento di diplomi o di qualifiche professionali (CoE 1989) e favorire la mobilità rispettando comunque le diversità dei sistemi di educazione, formazione e qualificazione esistenti negli Stati membri. Ripercorreremo alcune delle principali tappe che hanno portato alla creazione di un Quadro comunitario unico per la trasparenza di qualifiche e competenze.

Alla luce di una situazione occupazionale seriamente deteriorata¹² la Risoluzione del Consiglio del 3 dicembre 1992 sulla trasparenza delle qualifiche converge sui seguenti obiettivi:

- a) fornire alle persone che lo desiderino la possibilità di presentare le qualifiche in materia di istruzione ed esperienza di lavoro in modo chiaro ed efficace ai potenziali datori di lavoro della Comunità;
- b) contribuire a che i datori di lavoro abbiano facilmente accesso a descrizioni chiare delle qualifiche e delle esperienze professionali pertinenti, in modo da stabilire se le capacità dei richiedenti lavoro di altri Stati membri corrispondano ai posti di lavoro offerti.

Da un lato i cittadini devono poter esercitare una professione o un lavoro in uno Stato membro diverso da quello in cui hanno acquisito qualifiche o esperienze professionali; dall'altro è prioritario elaborare un approccio concertato per lo scambio di informazioni su qualifiche e attestati, in modo che i datori di lavoro possano valutare qualifiche, capacità, conoscenze ed esperienze, acquisite da un richiedente lavoro in un altro Stato membro, e la loro rispondenza ai fabbisogni dell'impresa.

La Risoluzione del Consiglio del 15 luglio 1996 (CDCC 1996a; 1996b) sulla trasparenza delle certificazioni della formazione professionale, invitando nuovamente gli Stati membri a promuovere una maggiore trasparenza delle

¹² Nel 1992 erano 16 milioni i disoccupati nella Comunità, pari a circa il 10% della forza lavoro comunitaria (CoE 1992).

certificazioni rilasciate a livello nazionale, propone l'adozione di categorie di indicatori di trasparenza finalizzati ad evidenziare informazioni ritenute utili ad una migliore spendibilità dei certificati in un contesto più vasto di quello nazionale ed il rilascio dei certificati anche in altre lingue comunitarie, in modo che siano chiaramente riconoscibili e possano essere raffrontati con i requisiti del posto di lavoro disponibile.

Le certificazioni devono essere trasparenti e tali da "fornire ai datori di lavoro le fondamentali indicazioni in ordine alle caratteristiche ed ai contenuti dei percorsi formativi seguiti e delle esperienze pratiche effettuate" (CoE 1996). A tale scopo dovrebbero includere, tra le altre, l'indicazione di chi rilascia la certificazione e della sua natura giuridica; degli obiettivi, della durata e del contenuto dei corsi di formazione professionale con descrizione delle qualifiche professionali acquisite; dei risultati finali; informazioni sulla validità delle certificazioni per l'accesso a determinate professioni e/o ad ulteriori percorsi formativi.

Nel 1998 viene costituito il Forum Europeo sulla trasparenza delle qualifiche professionali. La finalità è quella di individuare soluzioni concrete in grado di favorire la mobilità dei cittadini perseguendo una migliore trasparenza delle qualifiche. Nel 2000 il Forum presenta due proposte di azione:

- l'adozione da parte degli Stati membri del "Supplemento al Certificato" come dispositivo aggiuntivo alla certificazione nazionale della qualifica professionale;
- la costituzione, in ogni Stato membro, di un Punto di Riferimento Nazionale incaricato di rilasciare informazioni sul sistema di istruzione e formazione professionale e sui certificati nazionali.

L'attività del Forum ha condotto all'elaborazione di due documenti, Curriculum Vitae europeo e Supplemento al certificato e alla creazione di una rete di Punti nazionali di riferimento per la trasparenza delle qualifiche professionali (PNR). Curriculum Vitae europeo e Supplemento al certificato vanno ad aggiungersi ad altri tre documenti di trasparenza che erano stati messi a punto a livello europeo alla fine degli anni '90: Supplemento al diploma, Passaporto delle lingue, Europass Mobilità (sostituisce l'Europass Formazione entrato in vigore con la Decisione 1999/51/CE del

Consiglio¹³).

Nel 2002 il Forum europeo sulla trasparenza delle qualifiche professionali viene sostituito da un gruppo di lavoro con il compito di:

aumentare la trasparenza nell'istruzione e formazione professionale tramite l'attuazione e la razionalizzazione degli strumenti e delle reti di informazione, anche grazie all'integrazione di strumenti esistenti, quali il CV europeo, i supplementi al certificato e al diploma, il quadro comune europeo di riferimento per le lingue e l'Europass, in un unico quadro (Commissione Europea 2002b: 3).

Per affrontare questo compito il gruppo di lavoro ha sviluppato un modello operativo ed un progetto di lavoro che prevedeva anche l'avvio di un portale web Europass¹⁴ lanciato ufficialmente nel 2005.

In occasione del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, il Consiglio Europeo adotta l'obiettivo strategico di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale." Le Istituzioni europee, insieme ai Paesi membri, riconoscendo il ruolo fondamentale di istruzione e formazione per la crescita e lo sviluppo economico, condividono e rafforzano l'impegno di allestire e diffondere strumenti in grado di promuovere la libera circolazione dei cittadini, dei loro titoli e curriculum (Commissione Europea 2000).

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 10 luglio 2001 relativa alla mobilità degli studenti, delle persone in fase di formazione e di coloro che svolgono attività di volontariato raccomanda agli Stati membri, tra le altre cose, di adottare misure appropriate per ridurre gli ostacoli linguistici e culturali; promuovere uno spazio europeo delle qualifiche; partecipare all'attività di creazione di una banca dati europea sulle possibilità di occupazione e apprendistato (CoE 2001).

La Raccomandazione della Commissione dell'11 marzo 2002 relativa ad un modello comune per i curriculum vitae promuove un modello europeo di CV che i cittadini possono utilizzare, su base volontaria, per comunicare informazioni dettagliate

¹³ Europass Formazione era un documento che registrava le esperienze di lavoro all'estero, quali parti di un'iniziativa d'istruzione o formazione.

¹⁴ Cfr. Europass: <http://europass.cedefop.europa.eu/> (11/2017).

concernenti le loro qualifiche e competenze a imprenditori e organismi di educazione e formazione situati nei paesi di residenza e all'estero (Commissione Europea 2002a). La Dichiarazione di Copenaghen del 30 novembre 2002, adottata dai Ministri dell'istruzione di 31 paesi europei e dalla Commissione, promuove una maggiore cooperazione in materia di istruzione e formazione per la realizzazione degli obiettivi di Lisbona nonché l'avvio di iniziative concrete in materia di trasparenza, riconoscimento, qualità (Commissione Europea 2002b).

La Risoluzione del Consiglio del 19 dicembre 2002, sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, avvia ufficialmente una maggiore cooperazione in materia di istruzione e formazione, al fine di eliminare gli ostacoli alla mobilità geografica e professionale; favorisce l'accesso all'apprendimento permanente attraverso una maggiore visibilità delle qualifiche e delle competenze; riconosce la trasparenza come campo di cooperazione prioritario, promuovendo l'integrazione in un unico quadro (*single framework*) degli strumenti di trasparenza sviluppati a livello internazionale (CoE 2002).

Nel 2003, dopo lunghe consultazioni con le autorità nazionali e le parti sociali, la Commissione europea ha predisposto una proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio su un Quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e competenze (Europass), adottata dal Parlamento europeo e dal Consiglio nel dicembre 2004 con la Decisione n. 2241.

È quindi con la Decisione n. 2241 del 15 dicembre 2004 che il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea integrano in un unico quadro, denominato Europass, i dispositivi di trasparenza.

Europass è dunque una raccolta personale e coordinata di documenti che i cittadini possono utilizzare, su base volontaria, per meglio comunicare e presentare le proprie qualifiche e competenze in tutta Europa (art. 1) e la cui utilizzazione non impone obblighi né conferisce diritti.

Europass è il primo strumento operativo in cui si sostanzia il Quadro unico europeo per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche. Si tratta di un portafoglio di cinque documenti pensato per facilitare la mobilità geografica e professionale dei cittadini europei mediante la valorizzazione del patrimonio di esperienze e

conoscenze teoriche e pratiche acquisite nel tempo. I documenti contenuti nel portafoglio Europass, chiamati anche “dispositivi europei per la trasparenza”, sono stati realizzati tra il 1996 e il 2002 dalla Commissione europea, dal Consiglio d’Europa e dall’Unesco, in collaborazione con gli Stati membri, con lo scopo di accompagnare i titoli e le certificazioni rilasciate a livello nazionale. I dispositivi di trasparenza contengono informazioni che si aggiungono a quelle contenute nei titoli ufficiali rilasciati a livello nazionale, rendendone il contenuto più leggibile e più spendibile in ambito professionale e/o di studio.

I documenti europei che fanno parte di Europass sono:

- Curriculum vitae Europass denominato «CV Europass» (art. 5);
- Europass-Mobility (art. 6)¹⁵;
- Supplemento al diploma Europass (art. 7);
- Portfolio Europass delle lingue (art. 8);
- Supplemento al certificato Europass (art. 9).

Ad essi la Decisione prevede che possano essere aggiunti altri eventuali documenti approvati dalla Commissione quali documenti Europass.

I criteri minimi stabiliti per l’introduzione di nuovi documenti Europass sono (Unione Europea, 2004):

1. pertinenza: i documenti Europass dovrebbero mirare specificatamente a migliorare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze;
2. dimensione europea: senza pregiudizio della loro natura volontaria, i documenti Europass dovrebbero essere potenzialmente applicabili in tutti gli Stati membri;
3. copertura linguistica: i modelli dei documenti Europass dovrebbero essere disponibili almeno in tutte le lingue ufficiali dell’Unione Europea;
4. fattibilità: i documenti Europass dovrebbero essere idonei ad una diffusione efficace, se del caso tramite organismi competenti per il rilascio, sia in formato cartaceo che elettronico.

La decisione Europass prevede inoltre l’istituzione, a livello nazionale, di una struttura responsabile delle attività collegate alla promozione e all’applicazione di Europass.

¹⁵ Europass-Mobility sostituisce Europass-Formazione istituito dalla decisione n. 51 del 1999.

3.4 I dispositivi europei per la trasparenza

Nonostante l'oggetto della ricerca sia il Portfolio Europeo delle Lingue, è opportuno passare in rassegna anche gli altri dispositivi europei per la trasparenza che, pur offrendo punti di convergenza, non sono ancora sufficientemente ben collegati rendendo difficile l'accesso a informazioni, documenti e servizi pertinenti per i potenziali utenti:

All'interno di un futuro spazio europeo delle abilità e delle qualifiche, Europass potrà concentrarsi sulla fornitura di servizi di informazione e strumenti interattivi per la trasparenza di abilità e qualifiche, riunendo sotto un unico punto d'ingresso le diverse reti europee, i servizi informativi e altri strumenti che attualmente si occupano di abilità e qualifiche (Commissione Europea 2013b: 8).

Il Quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e competenze (Europass) si compone, oltre al Portfolio europeo delle lingue, di quattro diversi documenti volti a registrare le descrizioni di tutti i risultati di apprendimento, le qualifiche ufficiali, le esperienze di lavoro, le abilità e competenze acquisite dal titolare nel corso del tempo (Unione Europea 2004 n. 2241):

- Curriculum vitae Europass denominato CV Europass;
- Europass-Mobility;
- Supplemento al diploma Europass;
- Supplemento al certificato Europass.

Due documenti Europass, il CV Europass e il Portfolio Europass delle lingue, sono strumenti di autodichiarazione. Tre documenti vengono invece rilasciati da organismi di istruzione e di formazione: il supplemento al diploma Europass, il supplemento al certificato Europass ed Europass-Mobility.

Il Curriculum Europass costituisce il cardine di Europass: il portfolio Europass di un cittadino comprende il CV Europass compilato dallo stesso e uno o più altri documenti Europass, in funzione delle esperienze formative e professionali specifiche dell'interessato. Il CV Europass rappresenta uno strumento standardizzato che dà ai cittadini la possibilità di presentare in modo chiaro, sistematico, cronologico e completo le informazioni relative a titoli di studio, esperienze

lavorative, qualifiche e competenze. È dunque un documento personale che contiene autocertificazioni del singolo cittadino.

Il CV Europass è organizzato in varie voci per la presentazione di:

- informazioni su dati personali, conoscenze linguistiche, esperienze di lavoro e risultati educativi e formativi;
- altre competenze dell'interessato, con particolare attenzione per le capacità tecniche, organizzative, artistiche e relazionali;
- ulteriori informazioni, che possono essere aggiunte al CV Europass sotto forma di uno o più allegati.

Il formato standard, scaricabile dal sito Europass o compilabile direttamente online¹⁶, fornisce indicazioni specifiche sulle varie sezioni e una serie di direttive ed esempi per aiutare i cittadini nella compilazione.

Europass-Mobility (o Europass-Mobilità)¹⁷ registra, mediante un modello comune europeo, i percorsi di apprendimento, lavoro o volontariato svolti in un paese diverso da quello di appartenenza aiutando il titolare a presentare ciò che ha acquisito dalle singole esperienze, soprattutto in termini di competenze. Europass-Mobility è compilato dagli organismi di provenienza e di accoglienza (università, scuole, centri di formazione, aziende, organizzazioni non governative, ecc.) che partecipano al progetto di mobilità, in una lingua concordata tra loro e con la persona interessata che ha comunque il diritto di chiederne la traduzione in una seconda lingua a scelta tra quelle dell'organismo di provenienza e di accoglienza oppure in una terza lingua europea. Tra le capacità e le competenze che Europass-Mobility registra vi sono anche conoscenze linguistiche, capacità e competenze relazionali, in particolare relative a esperienze interculturali.

¹⁶ Cfr. Europass, I documenti Europass, Curriculum Vitae:
<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/curriculum-vitae> (11/2017).

¹⁷ Cfr. Europass, I documenti Europass, Europass Mobilità:
<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/europass-mobility> (11/2017).

Il Supplemento al diploma Europass¹⁸ è un dispositivo di trasparenza volto a rendere più leggibili titoli e qualifiche rilasciate nell'ambito dell'istruzione superiore (accademica e non) e a valorizzarne i contenuti. Viene rilasciato dagli istituti di istruzione superiore congiuntamente al diploma o al diploma di laurea per renderlo più comprensibile, in particolare al di fuori del paese di rilascio. Fornisce informazioni sul sistema nazionale di istruzione superiore del paese di appartenenza e una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto, dello status degli studi intrapresi e completati con successo.

Il Supplemento al diploma non sostituisce il diploma originale ma agevola una valutazione corretta del diploma originale; può quindi servire ad ottenerne il riconoscimento da parte delle autorità competenti o degli addetti alle procedure di ammissione degli istituti di istruzione superiore.

Il Supplemento al Certificato¹⁹ descrive le competenze e le qualifiche che corrispondono a un determinato certificato di formazione professionale allo scopo di rendere più facilmente comprensibile per terzi - in particolare persone di un altro paese - che cosa il certificato significhi in termini di competenze acquisite. Contiene informazioni su: capacità e competenze acquisite; l'insieme delle professioni cui è possibile accedere; le istituzioni che hanno rilasciato il certificato e gli organismi di accreditamento; il livello del certificato nell'ambito della classificazione nazionale; le modalità di conseguimento del certificato; i requisiti e le opportunità di accesso a livelli superiori di istruzione.

Dal 2012 (Commissione Europea 2010b: 15) è possibile assemblare tutti i documenti Europass nel Passaporto europeo delle competenze²⁰, una cartella elettronica che consente al titolare di elaborare un inventario modulare individuale delle competenze e qualifiche acquisite nel corso della propria vita.

Il Passaporto delle competenze può contenere diverse tipologie di documenti

¹⁸ Cfr. Europass, I documenti Europass , Supplemento al Diploma:
<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/diploma-supplement>
(11/2017).

¹⁹ Cfr. Europass, I documenti Europass, Supplemento al Certificato:
<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/certificate-supplement>
(11/2017).

²⁰ Cfr. Europass, I documenti Europass, Passaporto Europeo delle Competenze:
<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport> (11/2017).

(Passaporto delle lingue, Supplemento al certificato, copie di diplomi, certificati e attestati di lavoro).

Allegato ad un CV Europass, il Passaporto europeo delle competenze lo rafforza conferendo visibilità ai percorsi svolti ed alle competenze possedute.

Oltre ai dispositivi europei, l'UE sostiene una serie di altri strumenti pratici per rafforzare la trasparenza, migliorare la comparabilità, sostenere il trasferimento e il riconoscimento di capacità e competenze.

Tra questi Quadro europeo delle qualifiche (EQF), Sistema europeo di trasferimento e di accumulo dei crediti (ECVET) e Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET), un set di strumenti che, ciascuno con le proprie specificità, contribuiscono a realizzare gli obiettivi di trasparenza e di incontro tra formazione e mercato del lavoro. L'obiettivo è favorire l'ottimizzazione delle opportunità formative e lavorative offerte a livello comunitario e, al contempo, promuovere un approccio condiviso e omogeneo per la costruzione delle nuove qualifiche.

3.5 La storia del Portfolio europeo delle lingue

Quella del Portfolio europeo delle lingue è una storia che viene da lontano e che è contraddistinta da varie fasi.

Nonostante la sua forma attuale sia stata determinata nel progetto Language learning for European citizenship (Council for Cultural Cooperation, 1997b), il PEL porta in sé il segno inconfondibile dei precedenti progetti del CoE: la sua funzione informativo-documentaria nasce dalle preoccupazioni che negli anni Settanta animarono i tentativi di sviluppare un sistema europeo di crediti e unità per l'apprendimento della L2 da parte degli adulti (Council for Cultural Cooperation, 1979); la funzione pedagogica riflette l'impegno del CoE nello scambio culturale e nel perseguimento degli ideali di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e di sviluppo dell'autonomia del discente (Holec 1979).

L'impulso decisivo allo sviluppo del PEL proviene dal Simposio di Rüschlikon del

1991 che raccomanda al Consiglio per la cooperazione culturale²¹ di promuovere lo sviluppo di un Quadro comune europeo di riferimento per l'apprendimento delle lingue e istituisce un apposito gruppo di lavoro che dovrà considerare le possibili forme e funzioni di un Portfolio europeo delle lingue con lo scopo di “promuovere e facilitare la cooperazione tra istituzioni educative di paesi diversi; fornire una solida base per il riconoscimento reciproco delle qualifiche linguistiche; aiutare discenti, insegnanti, progettisti di corsi, organismi esaminatori e amministratori educativi a situare e coordinare i loro sforzi”²² (Council for Cultural Cooperation, 1992: 37).

Secondo tale raccomandazione il PEL dovrebbe inoltre contenere:

- una sezione in cui le qualifiche formali sono legate a una scala comune europea;
- una sezione in cui è lo studente a tenere un registro personale delle proprie esperienze di apprendimento linguistico;
- una possibile terza sezione contenente esempi del lavoro svolto (*ivi*: 40).

Tale raccomandazione anticipa chiaramente la tripartizione del PEL ed il suo strettissimo legame con il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

Il PEL impegna il suo proprietario in attività di autovalutazione. La base per l'autovalutazione è rappresentata dal riferimento ai livelli del QCER che definiscono la competenza in relazione a cinque abilità comunicative (ascolto, lettura, interazione orale, produzione orale e scrittura) e sei livelli (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Il progetto Language learning for European citizenship ha prodotto due bozze del QCER (Consiglio per la cooperazione culturale 1996a; 1996b) e un insieme di proposte per lo sviluppo di PEL destinati a diverse categorie di studenti di lingue (Consiglio per la cooperazione culturale 1997a). La relazione finale sul progetto prevedeva, per quanto concerne il QCER, la raccomandazione di avviare studi pilota; per quanto riguarda il PEL di svilupparlo ulteriormente, introdurlo attraverso una

²¹ Il Consiglio per la cooperazione culturale (CDCC) è stato istituito nel 1961 con l'incarico di definire l'agenda per le azioni nei settori dell'istruzione, della cultura, dei media, dello sport e della gioventù. Nel 2001 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha deciso di trasformare il CDCC suddividendolo in quattro comitati direttivi. A partire dal 2012, un nuovo organismo di vigilanza, il Comitato direttivo per la cultura, l'eredità e il paesaggio sostituisce i precedenti comitati e controlla tutte le attività attuate dal Consiglio d'Europa in tali settori.

²² Traduzione nostra.

prima fase sperimentale, valutarne la sperimentazione e diffonderlo su larga scala in occasione dell'Anno europeo delle lingue programmato per il 2011 (Consiglio per la cooperazione culturale 1997b: 73).

3.5.1 La fase pilota del Portfolio europeo delle lingue

Tra il 1998 e il 2000 numerose versioni di PEL sono state sviluppate e sperimentate in quindici Stati membri del CoE (Austria, Repubblica ceca, Finlandia, Francia, Germania, Ungheria, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Russia, Slovenia, Svezia, Svizzera e Regno Unito), in scuole di lingua private sotto l'egida di EAQUALS (European Association for Quality Languages Services), in università di vari paesi sotto l'egida di CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Education Supérieure) e dell'European Language Council. I progetti pilota hanno coperto tutti i settori educativi (primario, secondario di primo e secondo grado, professionale, universitario, educazione degli adulti) e in alcuni casi si sono concentrati su problematiche o esigenze linguistiche particolari avvertite per esempio in zone di confine tra Stati o in contesti caratterizzati da un elevato numero di immigrati da integrare nel sistema scolastico.

I progetti pilota variano notevolmente in termini di dimensioni e di ambito di applicazione. Il progetto pilota svizzero, grazie all'attenta preparazione e ad un elevato livello di supporto da parte degli organi istituzionali, è stato il più grande ed ha coinvolto circa 10.000 studenti (Schärer 2000); i due progetti francesi e quello olandese circa 5000 studenti; 360 sono stati gli studenti coinvolti nel progetto finlandese, 290 in quello russo, 135 nello svedese.

Durante i due anni e mezzo di fase pilota si sono tenuti sette seminari (in Svizzera, Finlandia, Germania, Paesi Bassi, Ungheria, Slovenia e Francia) durante i quali i coordinatori dei progetti si confrontavano, condividevano esperienze, discutevano problemi comuni e pianificavano ulteriori sviluppi. Era inevitabile che l'attenzione si concentrasse più sulla funzione pedagogica perché il PEL, per essere utile ed utilizzabile con funzione documentaria, doveva prima divenire uno strumento di supporto per l'apprendimento delle lingue. La questione dell'autovalutazione è emersa più volte durante i momenti di confronto per due ragioni: in primo luogo la

maggioranza dei PEL sviluppati per la sperimentazione non conteneva liste di controllo dettagliate per l'autovalutazione (che erano invece presenti nel PEL svizzero) con conseguente difficoltà, da parte di insegnanti e studenti, nel relazionare sui progressi compiuti; in secondo luogo l'autovalutazione si rivelava difficoltosa in ragione di una tradizione pedagogica che aveva sempre avuto la figura dell'insegnante come guida e che non aveva mai incoraggiato lo studente a condividere la programmazione degli obiettivi di apprendimento e la valutazione del processo di apprendimento. Questa rimane ancora oggi una delle principali sfide pedagogiche per la diffusione del PEL su vasta scala (Little, Goullier, Hughes 2011:9).

Gli esiti dei progetti pilota si rivelarono complessivamente positivi. Secondo il Rapporto finale (Schärer 2000), l'utilizzo del PEL aveva portato insegnanti e studenti a riflettere sulle motivazioni che stanno alla base dell'apprendimento linguistico, sul processo di apprendimento di nuove lingue e sui criteri attraverso i quali esso può essere valutato.

Il 68% degli studenti ha ritenuto il tempo trascorso nella compilazione del PEL ben speso; il 70% degli insegnanti ha dichiarato che il PEL si è rivelato uno strumento utile per gli studenti e il 78% lo ha ritenuto uno strumento utile per i docenti stessi. L'autovalutazione è considerata una importante innovazione che ha portato nelle aule notevoli discussioni e, in alcuni casi, controversie; gli studenti hanno trovato motivante valutare la propria competenza sulla base dei livelli comuni del QCER e confrontarla con la valutazione data dall'insegnante. Il 70% degli studenti sostiene che il PEL li ha aiutati a valutare le proprie competenze; il 62% degli insegnanti ritiene che i propri studenti siano in grado di valutare la propria competenza linguistica. Per quanto attiene alla funzione documentaria del PEL, docenti e studenti hanno manifestato numerose richieste di chiarimento relative a come l'attività di autovalutazione potrebbe essere usata nella valutazione finale sugli apprendimenti linguistici, a come il PEL potrebbe essere collegato agli esami tradizionali, a come fare in modo che l'autovalutazione venga accettata e ritenuta valida da potenziali datori di lavoro.

Nell'ottobre del 2000 la Conferenza permanente dei Ministri dell'Istruzione del Consiglio d'Europa adotta una risoluzione che raccomanda la diffusione su larga

scala del PEL; nello stesso periodo viene costituito un Comitato di convalida, responsabile della validazione e dell'accreditamento dei modelli di PEL. Solo i PEL validati e accreditati possono essere designati come Portfolio europeo delle lingue ed utilizzare i loghi del PEL e del CoE. Al contempo il Comitato valida una versione on-line standard di Passaporto europeo delle lingue da integrare in Europass.

3.5.2 La fase della validazione del Portfolio europeo delle lingue

Nel 2001, Anno europeo delle lingue, il PEL viene lanciato su scala europea con il primo seminario europeo sul PEL tenutosi a Coimbra, in Portogallo.

Durante la fase di *validazione*, che va dal 2001 alla fine del 2010, è il CoE – attraverso l'istituzione, in seno al Comitato direttivo per l'istruzione, di un sottocomitato European Language Portfolio Validation Committee – ad esaminare la conformità dei modelli di PEL presentati dagli Stati membri e ne vuole garantire le funzioni cardine: quella informativa (certificativa, più funzionale al concetto di mobilità tra Stati membri) e quella formativa. Un PEL viene validato dopo una complessa procedura che richiede adempimenti finalizzati a verificarne la conformità sia alle Linee Guida sia al Regolamento per l'accreditamento. Un modello può essere elaborato e sottoposto alla validazione del CoE da parte di una istituzione nazionale, regionale, provinciale o scolastica e deve essere accompagnato da una relazione tecnica; questo al fine di garantire sia la conformità e qualità rispetto alle indicazioni del CoE sia un coordinamento delle varie proposte sul territorio nazionale. Al termine della procedura viene assegnato un numero di registrazione che permette l'utilizzo del logo, del nome e del timbro del CoE, che diventano gli elementi di identificazione del prodotto. Ottenuta la validazione, l'istituzione promotrice è tenuta a creare le condizioni per una divulgazione del PEL (distribuzione di copie, sperimentazioni assistite, formazione docenti, informazioni ad alunni e famiglie, ecc.), nonché a monitorare e valutare le sue modalità di utilizzo fornendo informazioni e dati al CoE (MIUR 2005).

Il Centro europeo per le lingue moderne (ECML), un'istituzione del CoE con sede a Graz, in Austria, funge da catalizzatore per la riforma dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue e supporta lo sviluppo e la diffusione del PEL con

vari progetti. Il secondo programma a medio termine dell'ECML (2004-2007) ha incluso due progetti incentrati sul PEL:

- IMPEL-ELP²³ che prevede la creazione di un sito web per supportare l'implementazione di modelli di PEL;
- ELP-TT²⁴ che sviluppa e diffonde kit di materiali per la formazione degli insegnanti all'utilizzo del PEL.

Il terzo programma a medio termine (2008-2011) ne include tre:

- ELP-TT2 che estende i lavori di ELP-TT contribuendo all'organizzazione di eventi di formazione di moltiplicatori ed insegnanti e alla diffusione di materiali negli Stati membri che non hanno beneficiato di eventi formativi in precedenza;
- ELP-WSU²⁵ che coordina progetti di formazione e diffusione nelle scuole di dieci Stati membri;
- ELP-TT3 che predispone una nuova piattaforma per supportare l'implementazione di nuovi modelli di PEL, fornendo esempi di *best practice* in vari contesti ed in varie lingue.

La produzione di iniziative, avviata da ministeri, autorità scolastiche, associazioni educative internazionali, organizzazioni non governative e reti di scuole, di tutti i paesi membri, ha portato alla validazione e all'accreditamento di 118 modelli di PEL, in 32 Stati del Consiglio d'Europa e 8 consorzi intergovernativi internazionali (Little, Goullier, Hughes 2011: 10), ciascuno adattato al contesto nazionale e/o regionale, alla lingua, alla fascia d'età o al grado di istruzione per il quale è stato concepito.

I modelli di PEL italiani validati e accreditati sono frutto di sperimentazioni condotte nelle scuole di diverse regioni (MIUR 2005: 7-8):

- le istituzioni scolastiche dell'Umbria hanno prodotto un PEL, validato per la fascia di età 9-15 anni, redatto in lingua italiana e inglese e commercializzato

²³ IMPEL-ELP è l'acronimo di "ELP implementation support".

²⁴ ELP-TT è l'acronimo di "Training teachers to use the European Language Portfolio".

²⁵ ELP-WSU è l'acronimo di "Whole School Use of European Language Portfolio".

da LANG Edizioni;

- due sono i PEL piemontesi validati dal CoE e commercializzati da De Agostini e Loescher, uno per bambini e l'altro per giovani (15+) ed adulti, destinato a giovani inseriti o non nel sistema scolastico e ad adulti, anche in situazione di autoapprendimento;
- in Lombardia il PEL validato è rivolto a studenti dagli 11 ai 15 anni. La versione a stampa è commercializzata da RCS Scuola, La Nuova Italia, Oxford University Press;
- l'Università della Calabria (edizioni Rubbettino) ha elaborato un portfolio che ha come elementi innovativi una sezione aggiuntiva, relativa allo sviluppo delle abilità accademiche ed una biografia delle competenze comunicative interculturali;
- la Regione Puglia ha implementato un PEL (commercializzato da Laterza) destinato a studenti di età compresa tra i 14 ed i 20 anni, redatto in cinque lingue (italiano, francese, inglese, spagnolo e tedesco) e contenente descrittori relativi ai linguaggi del commercio, del turismo e della letteratura;
- la Provincia Autonoma di Bolzano ha prodotto un modello per la fascia di età 9 - 11 ed uno per quella 11 - 14.

A questi si aggiungono modelli di PEL in italiano sviluppati in partenariato con altre istituzioni europee (*ibidem*):

- il modello dell'Università di Sofia per l'istruzione tecnico-professionale in cinque lingue, sviluppato in cinque Paesi europei, fascia di età oltre i 15 anni;
- il modello CILT (Centre for Information on Language Teaching) per la scuola primaria in lingua inglese e tradotto anche in italiano.

I modelli elaborati nei vari Paesi europei coprono tutte le fasce di età, alcuni di essi sono progettati per studenti con esigenze particolari (migranti, ipo e non vedenti per esempio) o con specifici scopi professionali legati all'apprendimento delle lingue. Sebbene la validazione richiedesse la conformità ai Principi e linee guida, gli sviluppatori hanno comunque avuto la possibilità di personalizzare i propri modelli sulla base di esigenze, tradizioni e contesti specifici.

La disamina dei modelli presentati ha evidenziato debolezze e malintesi circa lo scopo e il contenuto del PEL ed è sfociata nella pubblicazione, da parte del CoE, di *The most frequent errors to be avoided when developing a new ELP model* (Goullier 2010), una sintesi delle oltre settecento condizioni per la convalida e delle raccomandazioni inviate agli sviluppatori. Alla fine del 2010 - quando il processo di validazione e accreditamento si è concluso - il bagaglio acquisito in dieci anni di analisi, revisione e sviluppo di modelli ha fornito una solida base per il futuro del PEL.

3.5.3 La fase della registrazione del Portfolio europeo delle lingue

Nell'aprile del 2011, la validazione e l'accreditamento sono sostituiti da un processo di *registrazione* on line, gestito e monitorato dal segretariato della Divisione Politiche Linguistiche del CoE.

La registrazione, basata su auto-dichiarazioni concernenti la conformità del modello ai principi e linee guida, oltre a favorire la diffusione, consente di utilizzare il logo ufficiale dando così al modello una dimensione riconosciuta a livello internazionale. Tale nuova modalità rispecchia un approccio molto più vicino al rapporto che intercorre tra il CoE ed i suoi Stati membri, un rapporto finalizzato all'armonizzazione delle legislazioni ed alla cooperazione: chi progetta nuovi PEL può beneficiare di quanto elaborato in altri paesi ma deve impegnarsi a rispettarne principi e valori, in un'ottica di autonomia responsabile, nei confronti del CoE e delle parti interessate, e di sostenibilità.

Il sito, progettato per questo scopo, fornisce istruzioni ed elementi, raccolti nella fase di validazione e accreditamento, per consentire al maggior numero possibile di sviluppatori di beneficiare dei progressi compiuti negli Stati membri e assemblare nuovi PEL, di alta qualità, riducendo investimenti di tempo e risorse nello sviluppo.

I modelli registrati sono nove²⁶:

²⁶ Cfr: CoE, European Language Portfolio / Portfolio européen des langues. List of all registered ELP <https://cs.coe.int/team40/portfolio/Lists/published/AllItems.aspx> (ultima consultazione 11/06/2017)

Capitolo 3. Il Portfolio europeo delle lingue

Anno registrazione	Nome del modello	Istituzione proponente	Versione elettronica
2011	Mein erstes Europäisches Sprachenportfolio. Ein Europäisches Sprachenportfolio für Kinder von 3 bis 7 Jahren	Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE) e.V.	Non rilevata
2012	ELP Model for teenagers and young adults	British Educational Affairs	Non rilevata
2012	ELP Model for young learners	British Educational Affairs	Non rilevata
2012	ELP Model for Adults	American Culture Language Schools	Non rilevata
2012	Mon premier portfolio européen des langues, pour les enfants de 6 à 12 ans	Integratiecentrum Foyer	http://foyer.be
2012	European Language Portfolio (Japanese Version)	The Japanese Teachers of Ireland	http://eportfolio.jlti.org/
2014	My European Language Portfolio - Junior	SCILT - Scotland's National Centre for Languages	Non rilevata
2014	European Language Portfolio	The Regional Centre of Education and Language School, Pilsen, Czech Republic	www.evropskejazykoveportfolio.cz
2014	European Language Portfolio 16+	National Institute for Education - Štátny pedagogický ústav, Bratislava (ŠPÚ), Slovakia	Non rilevata

Tabella 1 - I modelli di PEL registrati

La fase di registrazione cessa alla fine del 2014, in ragione dell'elevato numero e dell'ampia varietà di modelli di PEL disponibili. Da quel momento la responsabilità ricade esclusivamente sugli sviluppatori. Dopo fasi in cui in cui la sollecitazione è stata posta principalmente sulla qualità dei modelli elaborati e la loro rispondenza ai Principi e linee guida, si è aperta dunque una nuova fase in cui la priorità deve essere data all'uso ed alla diffusione del PEL.

3.6 Che cosa è il Portfolio europeo delle lingue

Abbiamo visto (cfr. par. 3.4) come il Portfolio europeo delle lingue sia stato inserito, insieme agli altri dispositivi europei per la trasparenza, all'interno di Europass. Passiamo ora a definirne la natura e le funzioni esaminando i testi contenenti i principi, le linee guida e le note esplicative fornite dal CoE per la progettazione di nuovi PEL (CoE 2000; 2004; 2011).

Il Portfolio europeo delle lingue è un documento nel quale il discente può registrare i propri apprendimenti linguistici, le esperienze e le competenze culturali e interculturali. Il PEL non ha valore legale, non sostituisce le certificazioni formali ma le registra, in maniera sistematica, durante tutto il percorso di apprendimento.

Il PEL concorre al raggiungimento dei seguenti obiettivi generali del Consiglio d'Europa, in materia di apprendimento e insegnamento linguistico:

- 1.1 rafforzamento della comprensione reciproca tra i cittadini europei;
- 1.2 rispetto della diversità linguistica e culturale;
- 1.3 tutela e promozione della diversità linguistica e culturale;
- 1.4 sviluppo del plurilinguismo come processo permanente, aperto lungo tutto l'arco della vita;
- 1.5 sviluppo del discente di lingua;
- 1.6 sviluppo della capacità di apprendimento autonomo delle lingue;
- 1.7 promozione di trasparenza e coerenza dei programmi di apprendimento linguistico;
- 1.8 chiara descrizione delle competenze linguistiche e delle qualifiche al fine di agevolare la mobilità (CoE 2000: 4-5).²⁷

Il PEL ha una forte identità europea, aiuta gli studenti a riconoscere e a partecipare alla diversità linguistica e culturale che contraddistingue il patrimonio europeo,

²⁷ Traduzione nostra.

promuove la diversità culturale e linguistica, l'apprendimento interculturale, lo sviluppo della consapevolezza interculturale e delle competenze interculturali.

In ciascun individuo, i bisogni di apprendimento delle lingue si evolvono continuamente, lungo tutto l'arco della vita, in risposta a esigenze educative, professionali, individuali e sociali. Lo sviluppo dell'autonomia dello studente è uno dei fondamenti dell'istruzione per la cittadinanza democratica e l'apprendimento permanente; per questo motivo il PEL è progettato per aiutare gli studenti a raggiungere una più piena consapevolezza di se stessi come discenti di lingue, della loro identità linguistica e culturale in via di sviluppo. Trasparenza e coerenza, principi fondamentali che stanno alla base del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, trasferiti nel PEL implicano che ciascun modello adottato sia coerente nella sua struttura e completamente auto-esplicativo, ciò significa che deve essere chiaro e contenere tutte le spiegazioni necessarie al suo utilizzo. I principi di trasparenza e coerenza implicano anche che i PEL debbano essere progettati in modo da aiutare i discenti a comprendere lo scopo e la direzione dei programmi di apprendimento delle lingue che stanno seguendo.

Come indicato dal Consiglio d'Europa, il PEL si basa sui seguenti principi (CoE 2000; 2004; 2011):

- 2.1 è uno strumento per la promozione del plurilinguismo e del pluriculturalismo;
- 2.2. è di proprietà del discente;
- 2.3. valorizza l'intera gamma di competenze linguistiche ed interculturali del discente, indipendentemente dal fatto che vengano acquisite all'interno o all'esterno di un sistema formale di educazione;
- 2.4. è uno strumento che promuove l'autonomia dello studente;
- 2.5. ha sia una funzione pedagogica, poiché guida e supporta il discente nel processo di apprendimento della lingua, sia funzione di documentazione, poiché registra i livelli di competenza raggiunti;
- 2.7. incoraggia il processo di autovalutazione nei discenti (solitamente combinato con la valutazione dell'insegnante) e la valutazione da parte di autorità educative e commissioni d'esame;
- 2.8. incorpora un minimo di caratteristiche comuni che lo rendono riconoscibile e comprensibile in tutta Europa;

2.9. può rappresentare uno di una serie di modelli che il singolo discente possederà nel corso della sua formazione permanente.

Riguardo al principio 2.1, il PEL è progettato per tener conto di tutto l'apprendimento linguistico ed interculturale, sia all'interno che all'esterno di contesti educativi formali. Deve quindi prevedere spazi per l'inserimento di tutte le esperienze di apprendimento e di utilizzo delle lingue seconde e straniere e delle competenze in varie lingue. Come regola generale il PEL non dovrebbe sostenere l'apprendimento di una sola lingua, possono tuttavia essere fatte eccezioni per modelli di PEL destinati a migranti che devono apprendere la lingua della loro comunità ospitante.

Il principio 2.2 fa riferimento alla proprietà sia in senso letterale che metaforico. Insegnanti e sistemi di istruzione possono fornire sostegno ma la responsabilità del mantenimento e dell'aggiornamento sono del suo proprietario. Ciò comporta la responsabilità del PEL come oggetto fisico ma anche nei riguardi delle attività di autovalutazione che devono essere fatte con regolarità per un uso efficace del dispositivo.

Il principio 2.3 fa riferimento all'intera gamma di competenze linguistiche ed interculturali del discente, indipendentemente dal fatto che vengano acquisite all'interno o all'esterno di un sistema formale di educazione. È frequente che i discenti sviluppino competenze in lingue e culture che non fanno parte della loro esperienza formativa; per questo motivo il PEL dovrebbe aiutarli nel riconoscerle e registrarle.

Il PEL promuove l'autonomia dello studente (principio 2.4) perché, anche in contesti educativi formali, deve essere utilizzato per coinvolgere i discenti nella progettazione, nel monitoraggio e nella valutazione dell'apprendimento.

Le griglie di autovalutazione, tratte dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, hanno da una parte lo scopo di aiutare lo studente ad individuare il proprio livello di competenza e dall'altra quello di renderlo consapevole delle capacità richieste per raggiungere i livelli successivi, stimolandolo quindi a progredire nell'apprendimento linguistico.

Le due funzioni citate nel principio 2.5, pedagogica e di documentazione, sono fortemente interdipendenti. Il PEL non può assolvere la sua funzione informativo-documentaria se non è centrale ed importante per l'individuo durante le esperienze di apprendimento; dall'altra parte, la funzione pedagogica dipende in parte dal fatto che il PEL dota lo studente di uno strumento che permette di registrare caratteristiche fondamentali ed eventi-chiave nelle sue esperienze di apprendimento e di uso delle lingue.

La funzione informativo-documentaria del PEL è valida nella misura in cui si fa un uso coerente e consistente del QCER (principio 2.6), i cui descrittori devono essere adeguatamente formulati e dettagliati attraverso liste di controllo che aiutino gli studenti a valutare le proprie competenze linguistiche in riferimento ai livelli comuni.

Riguardo al principio 2.7, la proprietà del discente implica che la valutazione è indipendente da quella dell'insegnante. Anche se gli insegnanti giocano inevitabilmente un ruolo importante nello sviluppo delle abilità di autovalutazione dei discenti, la loro valutazione non dovrebbe andare a correggere l'autovalutazione che lo studente si è dato.

Il principio 2.8 stabilisce che il PEL debba incorporare un minimo di caratteristiche comuni per la riconoscibilità e comprensibilità in Europa. Tra queste il logo del CoE, la struttura tripartita e la terminologia-chiave che individua Passaporto, Biografia e Dossier.

Il principio 2.9 fa riferimento al fatto che il discente potrà utilizzare più modelli di PEL nel corso della propria vita scegliendo quello che soddisfa i suoi bisogni in relazione a età, scopi, contesti e situazioni.

3.7 Le funzioni del Portfolio europeo delle lingue

Il Portfolio europeo delle lingue è stato concepito come strumento di mediazione tra studenti, insegnanti, istituzioni scolastiche e altri portatori di interesse e la filosofia che sta alla base del QCER: il rispetto della diversità linguistica e culturale; la comprensione reciproca oltre i confini nazionali, istituzionali e sociali; la promozione

dell'istruzione plurilingue e interculturale e lo sviluppo dell'autonomia del singolo cittadino (Little, Gullier, Hughes 2011: 5).

In accordo con i Principi e linee guida (CoE 2004), il PEL ha due obiettivi principali:

- motivare i discenti riconoscendo i loro sforzi nell'estendere e diversificare le loro abilità linguistiche a tutti i livelli;
- fornire un archivio delle abilità linguistiche e culturali che hanno acquisito (da consultare, ad esempio, quando accedono ad un livello di apprendimento superiore o cercano lavoro, in patria o all'estero).

Gli obiettivi sopraindicati si riferiscono rispettivamente alle due funzioni fondamentali del PEL: la funzione pedagogica e la funzione di documentazione.

Per quanto riguarda la funzione pedagogica, il PEL vuole motivare il discente a migliorare la propria abilità nel comunicare in varie lingue e a perseguire nuove esperienze interculturali e di apprendimento. Deve inoltre aiutare il discente a riflettere sui propri obiettivi nonché a programmare le tappe di apprendimento, promuovendone l'autonomia.

Nei confronti dell'apprendente quindi il PEL:

- accresce la motivazione verso il miglioramento della competenza comunicativa in lingue diverse, l'apprendimento di più lingue e la ricerca di nuove esperienze interculturali;
- assiste nella riflessione sulle modalità di apprendimento, identificandone gli stili, favorendone l'autonomia;
- incoraggia l'autovalutazione;
- incoraggia il rafforzamento e l'ampliamento di esperienze plurilingue ed interculturali in contesti e con modalità differenziati;
- insiste sulle caratteristiche di processo dell'apprendimento linguistico (Schneider, Lenz 2001).

Il PEL incrementa la motivazione degli studenti:

- nel migliorare la propria capacità di comunicare in lingue diverse;
- nell'imparare nuove lingue;
- nel ricercare nuove esperienze plurilingue e interculturali attraverso contatti,

visite, letture, uso di mezzi di comunicazione, partecipazione a progetti.

Li incita e li aiuta nel:

- riflettere sui propri obiettivi, sui propri stili di apprendimento e sul successo nell'apprendimento delle lingue;
- pianificare il proprio apprendimento;
- imparare autonomamente.

Per quanto riguarda la sua funzione di documentazione, l'obiettivo del PEL è di documentare ed attestare le conoscenze linguistiche in modo completo, informativo, trasparente e attendibile. Il PEL aiuta il discente a fare un bilancio del livello di competenze conseguite in una o più lingue straniere, consentendogli di informarne terzi in modo dettagliato e internazionalmente comparabile. Il PEL prende in considerazione tutte le competenze, siano esse acquisite all'interno di sistemi formali d'istruzione o in altri contesti.

Il PEL quindi:

- presenta testimonianze certificate di competenza linguistica secondo standard che utilizzano indicatori e descrittori condivisi a livello europeo;
- propone modelli di documentazione, descrizione e presentazione comparabili a livello internazionale anche per le esperienze meno formali;
- rende trasparenti ad altri soggetti il percorso formativo seguito dal proprietario del PEL attraverso canali formali e/o informali;
- insiste sugli esiti e risultati del percorso di apprendimento linguistico.

Numerose sono le occasioni per presentare un PEL aggiornato: il trasferimento ad un'altra scuola, l'accesso ad un più elevato percorso di istruzione, l'inizio di un corso di lingua, un colloquio di lavoro, l'invio di una candidatura ecc. Chi riceve un PEL e deve effettuare una valutazione per uno qualsiasi dei motivi sopracitati può essere interessato a diplomi e certificati, informazioni aggiornate basate sull'autovalutazione, partecipazione a programmi di scambio o di formazione in altri paesi ma anche a "prove" o "evidenze" quali descrizioni di contatti regolari con parlanti di lingue diverse, testi scritti prodotti dal titolare del PEL, registrazioni audio e video. Evidenze di questo tipo sono importanti perché non sempre e non tutte le

competenze e le esperienze linguistiche possono essere documentate con esami o diplomi, oltre al fatto che non esistono esami che certifichino la competenza interculturale (Schneider, Lenz 2001).

Per fare in modo che il PEL possa assolvere alla funzione di documentazione tutte le informazioni devono essere documentate in modo trasparente, vale a dire:

- deve essere chiaro e deve essere possibile verificare chi (persona/istituzione) è responsabile di una dichiarazione e confermerebbe la sua veridicità;
- le competenze acquisite devono essere collegate ai descrittori dei livelli del QCER;
- deve essere usato un linguaggio chiaro ed il più possibile standardizzato.

In base a come è stato progettato o all'utilizzo che viene fatto del PEL, può essere data priorità alla funzione pedagogica o a quella di documentazione. Se si considera più rilevante la funzione pedagogica si lavorerà maggiormente sui processi di apprendimento, sulla valutazione formativa, sulle occasioni e gli stili di apprendimento; se invece è la funzione di documentazione quella che interessa, saranno centrali nel PEL i risultati ed i prodotti dell'apprendimento, la valutazione sommativa, la trasparenza e comparabilità di titoli e qualifiche. In linea generale, però, nessuna delle due funzioni deve essere trascurata completamente.

Il PEL non è utile solo a chi lo detiene e utilizza:

- è utile alla famiglia, che può seguire i progressi dei figli e accompagnarli nella loro presa di coscienza delle conquiste fatte in campo linguistico;
- è utile agli insegnanti che, opportunamente formati all'uso di questo strumento, possono scoprire modi per personalizzare l'attività didattica focalizzando i bisogni dei singoli;
- è utile all'istituzione scolastica che può disporre di un elemento strategico per favorire la continuità tra gradi e ordini diversi di scuola;
- è utile al datore di lavoro che può ricavarne elementi di valutazione dello spettro delle competenze linguistiche acquisite dal candidato;
- è utile a enti e organismi per programmare opportunità di istruzione/formazione a vario titolo.

Abbiamo parlato di trasparenza di qualifiche e competenze, di dispositivi europei per la trasparenza, di cosa significhi dunque riconoscere, al di là dei confini nazionali e dei diversi sistemi formativi, l'equivalenza delle competenze linguistiche maturate, di come la comparabilità possa favorire una più ampia integrazione linguistica e dunque socioculturale tra i popoli dell'Europa.

Ci preme tuttavia sottolineare come il PEL sia uno strumento di trasparenza delle operazioni di insegnamento e apprendimento non solo nei confronti dell'esterno ma anche di chi il PEL lo gestisce e lo vive, in primo luogo studenti e insegnanti.

Lo studente acquisisce consapevolezza dei propri risultati e progressi proprio perché questi sono misurati sulla base di obiettivi e criteri condivisi tra studenti e insegnanti e chiaramente specificati nello strumento. Il dover costruire riferimenti incrociati tra le schede di autovalutazione e i materiali inseriti nel Dossier, fa sì che lo studente debba sostanziare il giudizio espresso con l'autovalutazione con prove, supporti, testimonianze. Sostenere quindi un concetto di competenza legato al fatto di aver eseguito compiti, fornito prestazioni o creato prodotti aiuta lo studente a diventare consapevole di una certa acquisizione.

Il PEL aiuta a rendersi meglio conto di come (attraverso quale successione di passi concreti) si riesce a sviluppare una competenza e farla oggetto di autovalutazione.

Fare la crocetta (“Sì, lo so fare bene”; “Sì, lo so fare con qualche aiuto”; “Per me questo rimane ancora un obiettivo”) non è che il punto di arrivo, la punta dell'iceberg di un percorso che ha coinvolto studenti e insegnanti non solo nella valutazione ma anche, molto più a monte, nella progettazione e nella realizzazione delle attività di apprendimento.

La necessità di documentare è una delle basi su cui si può costruire una competenza di autovalutazione che, in quanto “percezione soggettiva”, ha bisogno continuamente di basarsi su supporti che permettano al discente di avere dei punti di riferimento concreti su cui formulare un giudizio. L'autovalutazione non comporta, come spesso si teme, una soggettività selvaggia e incontrollata di giudizio, priva di validità e affidabilità. È incardinata nella stessa struttura del PEL che prevede una serie di strumenti tra loro integrati per assistere lo studente in questa vera e propria sfida alle modalità tradizionali di valutazione, sfida che attende anche l'insegnante chiamato a

condividere il suo ruolo di tradizionale giudice esterno con l'alunno, il che implica procedure di mediazione e negoziazione. Non si tratta di calcolare una media matematica ma di fare riferimento a obiettivi comuni e criteri trasparenti esplicitati in partenza.

La trasparenza del PEL va ben al di là delle aspettative istituzionali: coinvolge le stesse "regole del gioco" che quotidianamente vengono condivise a scuola e determina un salutare "ponte" tra apprendimento/insegnamento, da una parte, e valutazione, dall'altra.

3.8 La struttura del Portfolio europeo delle lingue

Numerose sono le versioni sviluppate dagli Stati membri ma tutti i PEL si compongono di tre sezioni che devono essere facilmente individuabili e riconoscibili: Passaporto delle lingue, Biografia linguistica e Dossier (CoE 2004)²⁸.

Il titolare del Portfolio deve avere la possibilità di usare ognuna delle parti secondo le proprie necessità e i diversi contesti di apprendimento. Il CoE sottolinea come ognuna delle sezioni debba avere una struttura standard anche se una certa discrezionalità è concessa al fine di rendere lo strumento rispondente alle necessità dei destinatari (Schneider, Lenz 2001). Ciascun modello di Portfolio sviluppato deve inoltre contenere, nelle sue sezioni, tutte le informazioni necessarie per consentirne e facilitarne l'uso senza l'aggiunta di alcun ulteriore documento.

3.8.1 Il Passaporto delle lingue

Il Passaporto delle lingue documenta i risultati formali (certificazioni, diplomi, esami, titoli di studio ecc.), le esperienze di apprendimento linguistico ed interculturale significative e le autovalutazioni sulle proprie competenze linguistiche e interculturali, indicando il grado di conoscenza raggiunto e fornendo quindi una panoramica sulle competenze - anche parziali e specifiche - del discente, nelle

²⁸ La maggior parte dei PEL pone le tre sezioni nell'ordine indicato nelle linee guida (CoE 2004) ma sono consentiti ordinamenti diversi.

diverse lingue, in uno specifico momento (CoE 2000; 2004; 2011).

Nel Passaporto convivono autovalutazione ed eterovalutazione. Per non creare confusione, l'autovalutazione del discente deve essere tenuta ben distinta dalla valutazione effettuata da insegnanti, istituzioni educative e commissioni d'esame. Nel caso dell'eterovalutazione devono essere indicate chiaramente le informazioni su chi ha fatto la valutazione, quando, di che tipo di valutazione si tratta, su quali basi è stata fatta.

Il Passaporto ha principalmente una funzione informativo-documentaria. Rispetto alle altre due sezioni del PEL, Biografia linguistica e Dossier, è più conciso, mira a dare una panoramica rapida e completa di competenze ed esperienze, non include informazioni sui processi di apprendimento a favore di informazioni aggiornate, non contiene prove ed evidenze delle competenze linguistiche (Schneider, Lenz 2001: 16).

In una certa misura, il Passaporto è un riassunto della Biografia linguistica. Ciò significa che gli studenti dovranno ripetere nel Passaporto informazioni già inserite nella Biografia o viceversa.

Nel Passaporto risultati e certificazioni sono definiti in termini di abilità in riferimento ai descrittori del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

È fondamentale che i modelli di PEL includano la griglia di autovalutazione del QCER nella sua interezza. L'unica eccezione a questa regola può essere fatta per modelli di PEL destinati a ragazzi molto giovani che si presume non possano avere abilità di livello C1 e C2 che richiedono, oltre a elevati livelli di competenza linguistica, alti livelli di istruzione e/o esperienza professionale, oltre che maturità. È quindi consigliabile, nei modelli destinati a giovani, non inserire i livelli C1 e C2 in modo da scoraggiare i discenti nell'effettuare una autovalutazione poco realistica.

Sebbene il QCER si riferisca a lingue diverse dalla propria lingua madre, il PEL valorizza l'intera gamma di competenze linguistiche ed interculturali del discente, indipendentemente dal fatto che vengano acquisite all'interno o all'esterno di un sistema formale di educazione (principio 2.3). Questo significa che il Passaporto dovrebbe consentire al discente di registrare le competenze in lingua madre in modo indipendente dal QCER ma comunque armonico con i livelli di riferimento. Gli

studenti possono essere invitati, ad esempio, a porre attenzione alle proprie competenze nella L1 usando come traccia e spunto quelle indicate nei livelli del QCER.

È auspicabile che l'allievo aggiorni il Passaporto delle lingue a intervalli regolari di tempo in modo da registrare i progressi compiuti nell'apprendimento delle lingue e le nuove esperienze interculturali.

Per favorire il riconoscimento paneuropeo, la comparazione tra certificazioni acquisite in Paesi e contesti diversi e facilitare la mobilità degli individui, il Consiglio d'Europa ha prodotto una versione standard del Passaporto delle lingue per discenti giovani ed adulti (16+)²⁹, il cui uso è raccomandato ma non obbligatorio, in versione .pdf ed in versione interattiva³⁰ che andiamo a descrivere.

Il Passaporto, disponibile in due lingue (inglese e francese), composto da 12 pagine, con un design grafico facilmente riconoscibile, consta di 5 sezioni:

- sezione 1. Il profilo delle lingue con cui si è cresciuti;
- sezione 2. Il profilo delle competenze linguistiche in relazione al QCER;
- sezione 3. Il sommario delle esperienze di apprendimento linguistico;
- sezione 4. Il sommario delle esperienze linguistiche ed interculturali;
- sezione 5. Il registro di certificati e diplomi³¹.

Ogni pagina prevede uno spazio per riportare nome e cognome del proprietario del Passaporto.

La sezione 1 considera le “best languages”, ovvero le lingue che il titolare del Passaporto conosce meglio e con le quali è cresciuto, suddividendole in due categorie:

- la/e lingua/e madre usata/e in famiglia e/o nei rapporti di vicinato;
- la/e lingua/e usata/e dagli insegnanti a scuola e/o durante il percorso formativo.

²⁹ Council of Europe, Standard adult Language Passport: <https://rm.coe.int/1680492ff8> (11/2017).

³⁰ Council of Europe, Standard adult Language Passport (interactive version): <https://rm.coe.int/1680492ff9> (11/2017).

³¹ Traduzione nostra.

È possibile che il titolare del Passaporto parli queste lingue ma non sia in grado di leggere e/o scrivere in una o più di esse e la tabella consente di inserirlo (cfr. box 1³²).

Language(s) I used or use within my family and neighbourhood
 La (ou les) langue(s) que j'ai utilisées ou que j'utilise dans ma famille et mon quartier
 La/e lingua/e che ho usato o uso in famiglia e/o nei rapporti di vicinato

Language Langue Lingua	Listening/Speaking Écouter/Parler Ascolto/Parlato	Reading/Writing Lettura/Scrittura Lire/Écrire
Example/Exemple/Esempio	✓	✓






Language(s) I used or use in my school(s)
 La (ou les) langue(s) que j'ai utilisées ou que j'utilise dans mon/mes école(s)
 La/e lingue che ho usato o uso a scuola

Language Langue Lingua	Listening/Speaking Écouter/Parler Ascolto/Parlato	Reading/Writing Lettura/Scrittura Lire/Écrire
Example/Exemple/Esempio	✓	✓






Box 1 – Passaporto delle lingue: il profilo delle competenze linguistiche

La sezione 2 (cfr. box 2) mostra l'autovalutazione del titolare del Passaporto, sulla base dei livelli del QCER, nelle lingue apprese all'interno ed all'esterno di contesti educativi formali. Le indicazioni per la compilazione invitano a registrare anche modesti livelli di competenza illustrando come siano stati previsti più modi per compilare le tabelle. Il titolare del Passaporto può annerire la casella se ritiene di aver raggiunto quel livello di competenza, sfumarne solo una parte se pensa di possedere solo alcune delle abilità indicate nel livello, può inserire delle date per mostrare i propri progressi nell'apprendimento.

³² Il Passaporto è disponibile in inglese e francese. La traduzione italiana è stata aggiunta da noi.

	Listening/Écouter/Ascolto
	Reading/Lire/Lettura
	Spoken interaction/Prendre part à une conversation/Interazione orale
	Spoken production/S'exprimer oralement en continu/Produzione orale
	Writing/Écrire/Scrittura

Self-assessment/Auto-évaluation/Autovalutazione

Language Langue Lingua	A1		A2		B1		B2		C1		C2	
	-	+/-	+	-	+/-	+	-	+/-	+	-	+/-	+
												
												
												
												
												

Box 2 - Passaporto delle lingue: il profilo delle competenze linguistiche in relazione al QCER

Il sommario delle esperienze di apprendimento linguistico (sezione 3) serve per registrare gli apprendimenti formali delle lingue indicando tipologia di corso, ente erogatore, data di inizio e fine, eventuale durata in ore, utilizzo di particolari tecnologie (cfr. box 3).

Il sommario delle esperienze linguistiche ed interculturali (sezione 4) consente di illustrare come il titolare del Passaporto ha sviluppato e modellato le proprie competenze linguistiche e le abilità nel relazionarsi con culture diverse. Nell'inserire i dettagli delle esperienze (viaggi, incontri significativi diretti e indiretti ecc) è quindi consigliabile indicare il tipo di compito che si è stati in grado di eseguire. Nel Dossier si potranno successivamente documentare le esperienze fatte.

Le aree previste in questa sezione sono:

- "istruzione e formazione" per indicare corsi frequentati, libri di testo utilizzati

ecc.;

- “lavoro” per indicare periodi svolti all’estero o contatti in lingua straniera con colleghi e partner commerciali;
- “soggiorni e/o viaggi”;
- “mediazione” per indicare situazioni in cui si è stati in grado di trarre profitto dal fatto di parlare più lingue;
- “altre aree di utilizzo” per indicare qualsiasi altra situazione in cui sono state utilizzate le lingue (nella propria comunità, per coltivare un hobby ecc.).

Il registro di certificati e diplomi (sezione 5) serve per elencare qualsiasi certificato o diploma ottenuto durante il processo di apprendimento con l’indicazione del corrispondente livello del QCER, quando e da chi è stato rilasciato oltre a ulteriori dettagli sulla tipologia di corso e sulle attività linguistiche svolte per acquisire il certificato o diploma.

La versione standard del Passaporto delle lingue per discenti giovani ed adulti (16+), sebbene in forma ridotta rispetto a quella appena vista, è presente anche sul sito Europass³³ dove è possibile creare direttamente on-line il proprio Passaporto delle lingue, salvarlo, aggiornarlo, scaricarlo, stamparlo oppure scaricare il modulo standard, le istruzioni per la compilazione, esempi di passaporto compilati e copertine.

Le sezioni disponibili per la creazione del proprio Passaporto delle Lingue sono le seguenti:

- Crea il tuo Passaporto on-line;
- Aggiorna il tuo Passaporto (PDF+XML) on-line;
- Modello e istruzioni;
- Esempi.

*Crea il tuo Passaporto on-line*³⁴ consente di importare da computer o da *cloud*

³³ Cfr. Europass: <https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport> (11/2017).

³⁴ Cfr. Europass, Crea il tuo Passaporto on-line: <https://europass.cedefop.europa.eu/editors/it/lp/compose> (11/2017).

Capitolo 3. Il Portfolio europeo delle lingue

storage (Dropbox³⁵, Google Drive³⁶ e One Drive³⁷) il proprio Passaporto o, in alternativa di editare il *template* direttamente on-line. La griglia di autovalutazione è collegata di default al Passaporto delle lingue.

Primary education/Enseignement primaire/Scuola primaria			
Language	Details	From	To
Langue	Détails	De	À
Lingua	Dettagli	Da	A
<hr/>			
<hr/>			
Secondary education and training/Enseignement ou formation secondaire/Scuola secondaria di primo grado			
Language	Details	From	To
Langue	Détails	De	À
Lingua	Dettagli	Da	A
<hr/>			
<hr/>			
Post-secondary or higher education and training/Enseignement ou formation post-secondaire ou supérieur(e)/Scuola secondaria di secondo grado o formazione universitaria			
Language	Details	From	To
Langue	Détails	De	À
Lingua	Dettagli	Da	A
<hr/>			
<hr/>			
Other language courses/Autres cours de langue/Altri corsi di lingua			
Language	Details	From	To
Langue	Détails	De	À
Lingua	Dettagli	Da	A
<hr/>			
<hr/>			

Box 3- Passaporto delle lingue: Il sommario delle esperienze di apprendimento linguistico

³⁵ Cfr. Dropbox: <https://www.dropbox.com> (11/2017).

³⁶ Cfr. Google Drive: <https://www.google.com/drive/> (11/2017).

³⁷ Cfr. One Drive Microsoft: <https://onedrive.live.com/about/it-it/> (11/2017).

Una volta compilato il Passaporto, il sito consente di condividerlo su EURES³⁸, il portale europeo per la mobilità professionale, oppure su MONSTER³⁹, sito per la ricerca di offerte di lavoro.

È consigliabile salvare i documenti prima di uscire dall'editor poiché non vengono salvati in modo permanente sul server Europass.

*Aggiorna il tuo Passaporto (PDF+XML) on-line*⁴⁰ consente di ricaricare il file precedentemente creato, aggiornarlo on-line, scaricarlo nuovamente o condividerlo su EURES o MONSTER.

Nella sezione *Modello e istruzioni*⁴¹ si possono scaricare il *template* del Passaporto in formato .odt oppure .doc e le istruzioni per la compilazione. Le lingue disponibili sono:

български (bg); español (es); čeština (cs); dansk (da); Deutsch (de); ελληνικά (el); English (en); français (fr); Gaeilge (ga); hrvatski (hr); íslenska (is); italiano (it); latviešu valoda (lv); lietuvių kalba (lt); Magyar (hu); македонски (mk); Malti (mt); Nederlands (nl); Norsk (nb); polski (pl); português (pt); română (ro); slovenčina (sk); slovenščina (sl); suomi (fi); svenska (sv); türkçe (tr); crnogorski (me).

La sezione *Esempi*⁴² contiene, per ciascuna lingua, un Passaporto pre-compilato nelle seguenti lingue:

Bulgaria - български (bg); Repubblica Ceca - čeština (cs); Danimarca - dansk (da); Germania - Deutsch (de); Estonia - eesti keel (et); Irlanda - Gaeilge (ga); Grecia - ελληνικά (el); Spagna - español (es); Francia - français (fr); Croazia - hrvatski (hr); Italia - italiano (it); Lettonia - latviešu valoda (lv); Lituania - lietuvių kalba (lt); Ungheria - Magyar (hu); Malta - Malti (mt); Paesi Bassi - Nederlands (nl); Norvegia - Norsk (nb); Polonia - polski (pl); Portogallo - português (pt); Romania - română (ro); Slovenia - slovenščina (sl); Slovacchia - slovenčina (sk); Finlandia - suomi (fi); Svezia - svenska (sv); Turchia - türkçe (tr); Regno Unito - English (en).

Sono sconsigliati l'utilizzo e la distribuzione del Passaporto standard come elemento a sé stante. Il Passaporto standard fa infatti parte del Portfolio europeo delle lingue ed il suo uso separato da Biografia linguistica e Dossier comporterebbe inaffidabilità dei

³⁸ Cfr. EURES: The European Job Mobility Portal, EUROPASS CV import <https://ec.europa.eu/eures/eures-apps/cvo/page/public/europass/4d636fb3-0050-4d03-9c47-71b776d10f62> (11/2017).

³⁹ Cfr. MONSTER: <https://www.monster.it/> (11/2017).

⁴⁰ Cfr. Europass, *Aggiorna il tuo Passaporto (PDF+XML) on-line*: <https://europass.cedefop.europa.eu/editors/it/lp/upload> (11/2017).

⁴¹ Cfr. Europass, *Modello e istruzioni*: <http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport/templates-instructions> (11/2017).

⁴² Cfr. Europass, *Esempi*: <http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport/examples> (11/2017).

risultati dell'autovalutazione e assenza di testimonianze di ciò che si scrive (Schneider, Lenz 2001: 18).

3.8.2 La Biografia linguistica

La Biografia Linguistica ha un ruolo cardine all'interno del PEL poiché costituisce l'elemento di raccordo tra le varie componenti del Portfolio ed è quella che più propriamente riflette la funzione pedagogica dello stesso.

La Biografia linguistica consente di registrare le fasi, i tempi e le modalità del proprio processo di apprendimento incoraggiando a definire ciò che si sa fare con le lingue e fornendo informazioni su esperienze linguistiche e interculturali acquisite anche in contesti diversi da quello scolastico. Questa sezione si basa sulla convinzione che la riflessione cosciente sul proprio processo di apprendimento (cosa è stato imparato e come), su eventuali lacune, sulle esperienze linguistiche presenti e passate - dai primi contatti con le lingue studiate alle occasioni di esposizione alla/e lingua/e, anche in ambienti esterni alla scuola (in vacanza, in famiglia, attraverso programmi televisivi, cinematografici ecc.) - favorisca una maggiore motivazione allo studio delle lingue, abbia implicazioni positive sui risultati raggiunti e quindi una precisa funzione pedagogica. La Biografia linguistica facilita il coinvolgimento del discente nella progettazione del proprio processo di apprendimento, aiutandolo a valutare a quale punto del percorso si trova e che cosa può essere fatto per raggiungere gli obiettivi prefigurati e/o colmare le eventuali lacune emerse.

La Biografia linguistica favorisce anche il plurilinguismo concorrendo al raggiungimento dell'obiettivo riferito alla promozione di tutte le competenze linguistiche del discente, ivi comprese la conoscenza di lingue o dialetti parlati in famiglia.

La Biografia linguistica documenta quindi lo sviluppo dei processi e i progressi di apprendimento linguistico piuttosto che i risultati finali.

Alla funzione pedagogica della Biografia si associa la funzione di documentazione, secondo modalità più ampie e dettagliate rispetto a quelle contenute nel Passaporto. La Biografia raccoglie infatti tutte le informazioni che riguardano le esperienze linguistiche dello studente.

La Biografia linguistica contiene liste di controllo per individuare i propri obiettivi e per autovalutarsi espandendo i descrittori di riepilogo contenuti nella griglia di autovalutazione del QCER.

Tutti i modelli di Biografia linguistica devono includere le seguenti sezioni:

- profilo plurilingue;
- definizione degli obiettivi e imparare ad imparare;
- consapevolezza ed esperienze interculturali;
- griglie di autovalutazione.

Il *profilo plurilingue*⁴³ della Biografia, in linea con il QCER, tratta la competenza plurilingue e pluriculturale non come una serie di competenze comunicative distinte e separate ma come una competenza unica che include tutto il repertorio linguistico che si ha a disposizione (Candelier 2012: 8; CoE 2002: 205). Esso consente di presentare il proprio profilo linguistico inserendo: la propria lingua, il proprio *background* culturale, le lingue conosciute in modo attivo e/o passivo; le lingue studiate a scuola; le lingue imparate in contesti non scolastici durante viaggi, visite, scambi culturali, incontri. All'interno del profilo plurilingue troviamo uno spazio dedicato a “come uso le mie lingue” per inserire le occasioni d'uso delle lingue (quando, dove, con chi sono state utilizzate) e le opinioni del discente in merito a questo. Il profilo plurilingue consente di registrare occasioni d'uso legate all'apprendimento scolastico, all'attività lavorativa, ad attività sportive e di svago, a contesti amicali, in attività quali la visione televisiva, la lettura, l'uso di internet.

Si passa poi alle capacità di mediazione tra lingue e/o persone di lingue diverse invitando il discente a inserire episodi e occasioni in cui, ad esempio, ha aiutato un turista che non riusciva a farsi capire, ha aiutato uno straniero a comprendere qualcosa di specifico sul proprio paese di origine, ha riferito a qualcuno un testo o un messaggio che ha letto o sentito in una lingua diversa dalla propria.

Il profilo plurilingue si conclude con uno spazio dedicato agli obiettivi personali nel quale il discente è invitato a indicare perché sta imparando o vorrebbe imparare determinate lingue, cosa vorrebbe essere in grado di fare con le lingue che sta

⁴³ Cf. Council of Europe, Language Biography, User's plurilingual profile: <https://rm.coe.int/16804932c5> (11/2017).

studiando e cosa intende fare per raggiungere questi obiettivi.

La sezione dedicata alla definizione degli obiettivi ed all'imparare a imparare (CoE 2011c) fornisce una serie di pagine, tratte da vari modelli di PEL validati, che possono essere utilizzate così come sono o adattate per soddisfare le esigenze di un particolare gruppo di studenti. Le schede contenute in questa sezione della Biografia linguistica aiutano lo studente a sviluppare competenze legate al saper apprendere.

Il QCER fa una distinzione tra competenze generali e competenze linguistico-comunicative. *Saper apprendere* rientra, insieme a *sapere*, *saper fare* e *saper essere* nelle competenze generali dell'individuo. Il saper apprendere mobilita competenze esistenziali, conoscenze dichiarative e abilità e, nel suo senso più generale, è la capacità di osservare e partecipare a nuove esperienze e di incorporare nuove conoscenze in quelle già esistenti, modificandole ove necessario. Saper apprendere una lingua è una competenza che si sviluppa nel corso delle esperienze di apprendimento e che consente allo studente di affrontare in modo più efficace e indipendente le nuove sfide dell'apprendimento linguistico, di verificare le opzioni esistenti e fare un uso migliore delle opportunità che ha di fronte. La capacità di apprendere ha diverse componenti quali la consapevolezza linguistica e comunicativa, abilità fonetiche generali, abilità di studio e capacità euristiche (CoE 2001: 106). Il QCER prende in considerazione 5 modi attraverso i quali far sviluppare agli studenti abilità di studio ed euristiche nonché la capacità di farsi carico della responsabilità che hanno nei confronti del proprio apprendimento:

- a) semplicemente come spin-off generato dall'apprendimento e dall'insegnamento delle lingue, senza alcuna pianificazione apposita;
- b) trasferendo progressivamente la responsabilità dell'apprendimento dall'insegnante agli studenti, incoraggiandoli a riflettere sul proprio apprendimento e a condividere le loro esperienze con altri studenti;
- c) accrescendo sistematicamente la consapevolezza dei discenti sui processi di apprendimento/insegnamento ai quali partecipano;
- d) coinvolgendo gli studenti alla sperimentazione di differenti opzioni metodologiche;
- e) facendo in modo che gli studenti riconoscano il proprio stile cognitivo e sviluppino di conseguenza le proprie strategie di apprendimento (*ivi*: 149).

La sezione dedicata alla consapevolezza ed alle esperienze interculturali (CoE 2011b) contiene anch'essa pagine tratte da modelli di PEL validati. Alcune di esse sono progettate per registrare esperienze relative a una particolare lingua, altre sono concepite per esperienze interculturali in generale. Le pagine sono progettate per essere duplicate ed utilizzate in modo ricorsivo per supportare lo sviluppo della sensibilità a cogliere somiglianze e differenze culturali, identità e alterità culturali.

Tra le abilità interculturali il QCER include:

- la capacità di mettere in relazione la propria cultura di origine con quella straniera;
- la sensibilità culturale e la capacità di identificare e utilizzare una varietà di strategie per entrare in contatto con chi proviene da altre culture;
- la capacità di mediare tra la propria cultura e una cultura straniera risolvendo efficacemente situazioni di incomprensione e di conflitto interculturale;
- la capacità di superare modalità di relazione stereotipate (CoE 2001: 104).

A queste il CoE aggiunge “consapevolezza culturale critica” ovvero l’impegno personale nella comprensione di sé stessi e degli altri e delle basi etiche e morali su cui si basano i giudizi e la “multiprospettività” ossia la capacità di vedere le cose da più punti di vista (CoE 2011b: 5)⁴⁴.

Tutte queste abilità concorrono allo sviluppo della dimensione pluriculturale e interculturale dell’individuo:

L’approccio plurilingue risulterebbe incompleto senza la dimensione pluriculturale e interculturale. La pluriculturalità designa il desiderio e la capacità di identificarsi e di condividere culture differenti. L’interculturalità designa la capacità di fare l’esperienza dell’alterità culturale e di analizzare questa esperienza. La competenza interculturale così intesa e se correttamente sviluppata permette di meglio comprendere l’alterità, di stabilire relazioni cognitive e affettive tra gli apprendimenti e le conoscenze e ogni altra nuova esperienza dell’alterità, di svolgere una funzione mediatrice tra i membri di due o più gruppi sociali e le loro culture e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale. Pluriculturalismo – identificazione con due o più gruppi sociali e le loro culture – e interculturalità – le competenze necessarie per un confronto personale, consapevole e critico, con l’alterità – sono tra di loro complementari: attraverso la scoperta attiva di una o più culture altre l’apprendente è condotto a sviluppare competenze interculturali (Beacco, Byram, Cavalli, Coste *et al.* 2010: 23).

⁴⁴ Traduzione nostra.

Le griglie di autovalutazione che costituiscono l'ultima sezione della Biografia linguistica si riferiscono invece alla capacità di autovalutarsi. Nel Passaporto l'autovalutazione ha una funzione sommativa: la compilazione delle griglie fornisce una panoramica della padronanza nella lingua straniera e lo studente è invitato ad aggiornarle a intervalli regolari quali la fine di un anno scolastico o di un semestre universitario. Nella Biografia invece l'autovalutazione, correlata alla definizione degli obiettivi di apprendimento, ha una funzione formativa ed è progettata per accompagnare l'apprendimento giorno dopo giorno, settimana dopo settimana, mese dopo mese (CoE 2011c: 6).

Alla Biografia linguistica si sono aggiunte, nel 2009, *l'Autobiografia degli incontri interculturali* e, nel 2013, *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*.

Si tratta di due risposte concrete al Libro bianco *Vivere insieme in pari dignità* che raccomanda:

Le competenze interculturali dovrebbero far parte dell'educazione alla cittadinanza e ai diritti dell'uomo. [...] Si dovrebbero sviluppare strumenti complementari per incoraggiare gli alunni ad esercitare un giudizio critico e autonomo che includa anche una valutazione critica delle proprie reazioni e atteggiamenti di fronte a culture diverse. Tutti gli alunni dovrebbero poter migliorare le proprie competenze multilinguistiche (CoE 2008: 46).

Per quanto riguarda la competenza interculturale sono stati elaborati dei quadri di riferimento ma non sono ancora disponibili scale di valutazione fondate su dati empirici. Il QCER esplicita in parte la nozione di competenza interculturale nella misura in cui questa è utile per avere successo nelle attività comunicative. Nel *sapere* (conoscenza dichiarativa) ritroviamo la conoscenza culturale e delle differenze culturali; il *saper fare* prevede il rispetto delle regole, l'essere capaci di individuare le strategie più opportune per entrare in contatto con persone di altre culture (CoE 2012: 129); il *saper essere* include ad esempio apertura e interesse verso nuove esperienze, altre persone e idee, altri popoli, altre società e culture, disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali (CoE 2002: 130; Lenz, Berthele 2012: 308).

Byram (1997) ha presentato al riguardo un quadro generale basato sulla nozione di

“competenza comunicativa interculturale” classificandone gli obiettivi in categorie:

- *atteggiamenti* (saper essere) includono apertura mentale, curiosità, capacità di relativizzare la propria cultura e abbandonare lo scetticismo nei confronti di culture diverse;
- *conoscenza* (saperi) riguarda la conoscenza dei processi generali di interazione individuale e sociale, di prodotti e pratiche di un gruppo sociale;
- *capacità di interpretare e di mettere in relazione* (saper comprendere) concerne la capacità di interpretare documenti o eventi di altre culture, di spiegarli e metterli in relazione con documenti o eventi del proprio contesto di appartenenza;
- *competenze di scoperta e di interazione* (saper apprendere, saper fare) sono attitudini ad acquisire nuove conoscenze su una cultura e sulle sue pratiche culturali e a trattare conoscenze e atteggiamenti durante una interazione reale;
- *consapevolezza culturale critica/educazione politica* (sapersi impegnare) riguarda l'attitudine e la disponibilità a valutare criticamente pratiche, prodotti e prospettive della propria e di altre culture partecipando a negoziazioni, mediazioni e interazioni (Byram, 1997: 47-54; Byram, 2008: 230-233; Lenz, Berthele 2012: 308-309).

Byram (1997) richiama l'attenzione sul fatto che alcune competenze si prestano maggiormente di altre alla valutazione continua e la competenza comunicativa interculturale è una di queste. La valutazione continua si svolge generalmente in condizioni informali (ad esempio l'aggiornamento di un portfolio o un momento di confronto con l'insegnante), viene effettuata con cadenza periodica e può essere coltivata e incentivata con attività specifiche. Il principio che sta alla base della valutazione continua è che:

l'osservazione continua degli atteggiamenti, delle riflessioni e delle prestazioni dell'apprendente in diverse situazioni finirà per fornire un quadro d'insieme, come i pezzi di un puzzle che man mano si viene componendo, e compenserà il carattere informale della valutazione (Lenz, Berthele 2012: 360).

Uno degli strumenti più adatti per questo tipo di osservazione e di valutazione, secondo Byram (Byram, 2008: 224), è proprio il portfolio.

L'Autobiografia degli incontri interculturali (AIE) è stata messa a punto per completare la Biografia linguistica del PEL e aiutare il discente nello sviluppo della riflessione personale e nella valutazione della propria competenza interculturale:

Per poter affrontare un dialogo interculturale sono necessarie numerose competenze interculturali che non vengono acquisite spontaneamente; infatti, come è stato evidenziato dal Libro Bianco sul Dialogo Interculturale del Consiglio d'Europa, esse devono essere esplicitamente insegnate ed apprese, quindi praticate e mantenute per tutto l'arco della vita. L'Autobiografia degli Incontri Interculturali è stata espressamente pensata per favorire lo sviluppo di queste competenze. Essa intende fornire agli individui competenze specifiche necessarie per vivere attivamente scambi con persone che provengono da altri contesti etnici, culturali, religiosi e linguistici, ed è stata pensata in modo tale da sollecitare gli individui ad impegnarsi in azioni successive che possano aiutarli a comprendere meglio altre pratiche culturali e altri punti di vista (CoE 2009).⁴⁵

L'AIE si concentra sull'analisi di singoli incontri interculturali attraverso una serie di domande e di tracce che guidano e stimolano la riflessione. Le domande formulate riflettono i diversi aspetti della competenza interculturale presentati nel modello di Byram (1997) e nel QCER (CoE 2002) e permettono di analizzare l'evento in questione e il processo di apprendimento che si è potuto svolgere.

L'AIE è disponibile in cinque lingue (inglese, francese, italiano, polacco e russo) e in due versioni, una standard per adulti ed una per apprendenti più piccoli adattata dal punto di vista linguistico, cognitivo e affettivo. La versione standard è corredata da materiali di supporto:

- *Note per i facilitatori* con suggerimenti sulle modalità e i tempi di utilizzo;
- *Contesto, Concetti e Teorie* con approfondimenti sul contesto storico, teorico e concettuale dell'AIE;
- *Concetti per la discussione* con spunti per la discussione e il dibattito nelle classi o nei gruppi.

La versione per i più piccoli, oltre alle *Note per i facilitatori* ha *Schede per il lessico* per strutturare la discussione con gli apprendenti più piccoli e *Schede con immagini* per introdurre i bambini all'idea di un incontro con una persona diversa.

Per gli educatori è disponibile un corso on-line⁴⁶ (esclusivamente in lingua inglese)

⁴⁵ Cfr. Autobiografia degli Incontri Interculturali. Contesto, Concetti e Teorie: https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_it/05_AIE_context_concepts_and_theories_it.pdf (11/2017).

⁴⁶ Cfr. Council of Europe, The Autobiography of Intercultural Encounters, Self-study course for

che consente di familiarizzare con lo strumento.

L'AIE può essere usata come un'attività da svolgere in modo autonomo, in collaborazione o in gruppo. Limitandosi a domande che aiutano la riflessione e l'analisi, l'AIE non dà orientamenti espliciti direttamente accessibili per proseguire nel suo sviluppo, sta quindi al singolo mettere attivamente a profitto le riflessioni svolte per definire tappe successive del proprio apprendimento (Lenz, Berthele 2012: 338).

Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media (AIEVM), disponibile anch'essa in versione standard per adulti e in una versione adattata per gli apprendenti più piccoli e corredata da *Note per i facilitatori e Contesto, Concetti e Teorie*, è rilasciata solo in inglese e francese. AIEVM serve per analizzare una immagine, statica o dinamica, nella quale il discente si è imbattuto leggendo, guardando la televisione o navigando su internet. L'immagine deve ritrarre una cultura diversa dalla propria e mostrare almeno una persona. Negli incontri tra culture, l'immagine dell'altro può svolgere un ruolo cruciale, incoraggiando o ostacolando il contatto. In questo caso si tratta di un "incontro" unidirezionale ma dietro all'immagine che si osserva c'è sempre il coinvolgimento del creatore di quella specifica immagine che ha ipotesi e intenzioni che il discente può comprendere, travisare, apprezzare o non apprezzare.

Le domande attraverso le quali l'immagine viene analizzata riguardano sensazioni, giudizi, stati d'animo, reazioni, sia positivi che negativi, che l'immagine ha provocato.

Lo scopo è quello di sviluppare abilità nell'analisi avviando un processo che consenta di promuovere consapevolezza interculturale.

AIE e AIEVM sono corredate di questionari che facilitatori, educatori e utilizzatori possono inviare contribuendo al miglioramento delle autobiografie.

Le sezioni della Biografia linguistica che abbiamo esposto possono essere adattate sulla base delle priorità che si perseguono. Se la priorità è evidenziare la sinergia tra l'apprendimento di lingue diverse, ad esempio, verrà dato più spazio alla riflessione

educators: https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_it.asp (11/2017).

metalinguistica ed allo sviluppo di strategie di apprendimento; se la priorità è lo sviluppo dell'autonomia, saranno favorite sezioni che consentono di riflettere sul proprio apprendimento, di stabilire obiettivi e di autovalutarsi e così via.

3.8.3 Il Dossier

Il Dossier è una raccolta di materiale comprovante quanto è stato dichiarato nel Passaporto e nella Biografia linguistica. Offre al discente l'opportunità di selezionare e presentare materiali che documentano ed illustrano competenze ed esperienze linguistiche ed interculturali; può includere attestazioni di frequenza a corsi di lingua, certificazioni acquisite, schede di valutazione di lavori svolti in ambito scolastico, elaborati esemplificativi e significativi di ciò che è stato fatto o si sa fare in lingue diverse.

Il modello di Dossier dovrebbe essere adattato alle esigenze e alle specificità del gruppo target e aperto a tutta la gamma di competenze ed esperienze linguistiche ed interculturali dell'individuo.

Nella maggior parte dei PEL elaborati, il Dossier si limita ad una copertina e ad una pagina con un indice in cui sono elencati i contenuti. L'indice generalmente contiene:

- il numero progressivo attribuito;
- la data;
- il titolo;
- una breve descrizione;
- l'indicazione della tipologia di elaborato (file audio, video, test);
- l'indicazione del livello del QCER del quale è testimonianza.

L'indice permette di elencare i materiali scelti che andranno poi raccolti in un contenitore apposito, differenziato per ogni lingua che si intende documentare.

I materiali che compongono il Dossier - reperiti in varie occasioni, creati *ex novo* o rielaborati - sono rappresentati da documenti autentici che testimoniano competenze acquisite o richiamano esperienze vissute, ad elevato potenziale emotivo ed affettivo. È dunque importante prevedere la possibilità di spiegare perché si è scelto di inserire quel particolare materiale nel Dossier.

Il Dossier dovrebbe essere suddiviso in due sezioni: una contenente le certificazioni,

l'altra le produzioni personali.

Non vi è ancora un approccio comune riguardo al Dossier: secondo alcuni dovrebbe raccogliere soltanto una selezione dei materiali ritenuti migliori (*product-oriented o display Dossier*), secondo altri dovrebbe essere quanto più dettagliato possibile (*process-oriented o pedagogic Dossier*) supportando il processo di apprendimento linguistico (Schneider, Lenz 2001: 38).

Il Dossier orientato al prodotto ha una funzione principalmente informativa; serve ad esemplificare, illustrare e comprovare quanto è stato dichiarato nel Passaporto e nella Biografia linguistica; può essere personalizzato in relazione a scopi particolari quali la candidatura per una specifica offerta di lavoro o per l'ammissione ad un corso di studi.

Il Dossier orientato al processo è invece un compagno di viaggio quotidiano con funzione principalmente pedagogica e può essere utilizzato per una varietà di scopi tra cui la valutazione formativa e la riflessione sul processo di apprendimento. Anch'esso può naturalmente essere personalizzato, a posteriori, per scopi particolari. In entrambi i casi vengono inseriti nel Dossier anche diplomi, certificati ed attestazioni di frequenza a corsi di lingua, certificazioni acquisite nonché schede di valutazione compilate in contesto scolastico e/o formativo.

L'obiettivo principale del Dossier è la visibilità. Il Dossier offre la possibilità di mostrare (e vedere) direttamente ciò che un discente è in grado di fare in diverse lingue. Inserire un elaborato nel Dossier gli conferisce un valore che altrimenti non avrebbe, o almeno non per molto tempo. Possedere un Dossier costituisce inoltre una forte motivazione ad impegnarsi in attività di apprendimento linguistico: sapere che un progetto, un elaborato, una relazione saranno testimonianza di ciò che si è in grado di fare può essere di incentivo nel creare qualcosa che saremo orgogliosi di presentare agli altri (Schneider, Lenz 2001: 39).

3.9 Diffusione e impatto del Portfolio Europeo delle Lingue⁴⁷

⁴⁷ Il presente paragrafo ed il seguente sono in parte tratti da Tardi G., 2015, "Il Portfolio Europeo delle Lingue: fasi di sviluppo, impatto sui sistemi educativi e criticità", in *SeLM - Scuola e Lingue Moderne*, nn. 7-9, Torino, Loescher, pp. 4-10.

Le ricadute pratiche delle azioni europee in merito alle lingue vengono puntualmente monitorate ma sono fortemente condizionate dal potere esclusivamente propositivo e non prescrittivo “essendo compito di ogni singolo stato decidere quale politica di educazione e istruzione linguistica attuare” (Luise 2013b: 525).

Le relazioni intermedie e annuali elaborate sull’impatto del PEL (Schärer 2000, 2004, 2005, 2007, 2008; Stoicheva, Hughes, Speitz 2009) confermano che si è dimostrato uno strumento innovativo e pratico. Esso incarna una serie di principi che stimolano buone pratiche in una moltitudine di contesti educativi e aiutano a sviluppare competenze di apprendimento permanente: l'apprendimento riflessivo, l'autovalutazione, l'autonomia dei discenti, il plurilinguismo, l'apprendimento interculturale. Questi principi sfidano e sovvertono però le pratiche didattiche e le forme di valutazione tradizionali richiedendo il superamento dell’approccio compartimentalizzato all’insegnamento delle lingue; questo aiuta a spiegare perché l'adozione del PEL su larga scala non abbia ancora raggiunto i livelli sperati.

Come ha sostenuto il CoE in più occasioni, il Portfolio Europeo delle Lingue ha così tanti significati, è stato utilizzato in così tanti paesi europei, contesti educativi, culture e modi diversi, che una valutazione esaustiva del suo impatto è molto difficile da fare, sebbene sia stata proprio la potenza del concetto di PEL a generare una tale varietà di modelli e di diversità di utilizzo (Little, Goullier, Hughes 2011: 12).

La maggior parte dei PEL è stata sviluppata e implementata nell’ambito di un progetto; l’impatto è quindi stato molto forte durante la sua esecuzione - in concomitanza del coinvolgimento di autorità nazionali, istituti di formazione, insegnanti e ricercatori - ma si è poi riscontrato un calo di interesse una volta che il progetto è stato completato. Nonostante ciò, vi sono stati contesti in cui le autorità nazionali hanno assicurato al PEL una strategia di lungo termine, con una validazione preliminare del progetto pilota ed un processo di continua revisione, sulla base dei risultati della sperimentazione, modalità efficaci di organizzazione del lavoro, il coinvolgimento su base regolare di un certo numero di parti interessate, lo sviluppo di modelli elettronici finalizzato al raggiungimento del maggior numero di discenti e l’integrazione del PEL nel programma di studi nazionale (Little, Goullier, Hughes 2011: 12).

In molti paesi il PEL ha avuto una forte influenza sui contenuti dei libri di testo

comportando l'inserimento di liste di controllo, fascicoli, schede di riflessione sull'apprendimento e le esperienze interculturali.

Le rilevazioni quantitative differenziano i PEL in "prodotti", "distribuiti" ed "utilizzati" poiché non tutti i modelli di PEL prodotti sono stati distribuiti e non tutti i PEL distribuiti sono stati utilizzati (Schärer 2007: 4).

Anche in Italia le rilevazioni statistiche non hanno fornito garanzie sul reale numero di utilizzatori ed il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), anche a seguito della richiesta pressante di informazioni da parte del CoE sull'esame della situazione italiana, ha riscontrato non poche difficoltà nell'approntare una valutazione quantitativa esaustiva ed affidabile: le case editrici potevano fornire dati sul numero di PEL validati e commercializzati o distribuiti ma i modelli possono essere fotocopiati e, in taluni casi, scaricati da Internet; non si trovava traccia sui documenti scolastici ufficiali perché il PEL non è equiparabile ad un libro di testo; non percorribile era il contatto diretto con le istituzioni scolastiche, dato l'elevato numero di informazioni da gestire (MIUR, 2006).

La scelta, di fatto obbligata anche se non esente da rischi, è pertanto ricaduta sugli Uffici Scolastici Regionali come punto di riferimento istituzionale e pedagogico più sicuro per la raccolta di dati, visto che molti progetti di validazione dei PEL italiani erano scaturiti proprio da iniziative sorte al loro interno.

C'è da notare che il periodo preso in considerazione dalle rilevazioni del MIUR sull'impatto del PEL, ovvero 2001-2004, vedeva la scuola italiana impegnata anche nella realizzazione delle indicazioni contenute nella Legge n. 53/03, una richiesta normativa di impiego di uno strumento parzialmente simile al PEL, il Portfolio delle competenze.

Mentre Schärer (2004) stimava che 1.250.000 studenti avessero avuto contatti d'uso più o meno prolungato con il nuovo strumento, il MIUR rilevava:

Il numero complessivo delle classi nelle quali è segnalato l'uso del PEL ammonta a 1618. Esso è in armonia con quello degli studenti: 32.753. Comunque, c'è ragione di ritenere che questi dati siano inferiori a quelli effettivi, in quanto, per varie ragioni, in numero non trascurabile sfuggono alla raccolta (MIUR 2006: 5).

Langè parla di una "via italiana" del PEL, tracciata da "esperienze spontanee o organizzate, individuali o collegiali, che si sono rapidamente diffuse in tutto il nostro paese rivelando vivacità e capacità interpretative di sicuro interesse" (Langè 2002:

8).

Senza entrare nel dettaglio delle valutazioni quantitative (per le motivazioni precedentemente illustrate), che comunque hanno pienamente legittimato l'utilizzo del PEL, gli studenti hanno riferito di averne trovato l'uso motivante, di aver apprezzato il modo chiaro in cui le diverse componenti della competenza comunicativa sono illustrate, l'opportunità di riflettere sulle proprie esperienze plurilingue e pluriculturali, la possibilità di autovalutarsi e di definire autonomamente gli obiettivi.

Fattore indispensabile per la corretta applicazione del PEL, e quindi del suo successo, sono però stati gli insegnanti che si sono fatti carico concretamente dell'effettivo utilizzo del dispositivo. Comprendendone e condividendone i principi ispiratori, hanno attivato processi di condivisione con studenti e famiglie, facendo sì che l'utilizzo del PEL non si trasformasse in una meccanica registrazione di competenze ed esperienze linguistiche.

Venendo ai giorni nostri le valutazioni quantitative sono disponibili soltanto per il Passaporto delle lingue poiché la versione standard è compilabile online sul sito Europass. Nel 2017 sono stati compilati, in lingua italiana, 26.993 Passaporti (2.336.457 sono invece i curriculum vitae compilati online, sempre in lingua italiana)⁴⁸.

In totale, dal 2005 al 2017, sono stati compilati 154.166 PEL in italiano e 20.121.248 curriculum vitae Europass⁴⁹. Per quanto riguarda le statistiche a livello globale, dal 2005 al 2017, sono 1.257.718 i Passaporti compilati in tutte le lingue disponibili e 96.765.718 i curriculum vitae Europass.⁵⁰

Mentre si registra una fase generale di stasi del Portfolio europeo delle lingue, Little rileva come esso continui ad essere ampiamente diffuso in Turchia e Albania. In Turchia sono in uso 8 modelli di PEL (Mirici 2015; Little 2016), in Albania 4.

Sul fronte della ricerca, in Italia, si segnala invece una sperimentazione in corso

⁴⁸ Cfr. Europass, Statistiche: <https://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/statistics> (11/2017).

⁴⁹ Cfr. Europass, Statistiche, Europass website activity report since February 2005 (Italy, Italian): <https://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/statistics> (11/2017).

⁵⁰ Cfr. Europass, Statistiche, Europass website activity report since February 2005: https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/statistics_country_sincestart_1.pdf (11/2017).

presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università della Calabria. Un campione di studenti, iscritti a diversi corsi di laurea (umanistica, sociale, scientifica, ingegneristica, linguistica) e ad un corso di lingua inglese, sta utilizzando il modello di PEL dell'Università della Calabria validato dalla Commissione Europea nel 2003. I moduli che compongono il PEL vengono compilati e caricati dagli studenti su una piattaforma creata *ad hoc*. Obiettivi della sperimentazione sono analizzare le modalità di utilizzo e di interazione con lo strumento, motivazioni e stili di apprendimento, consapevolezza di autovalutazione nonché valutare la facilità d'uso ed accertare la validità pedagogica del PEL (Ardingozzo, Malizia, Sasso 2016). Il gruppo di ricerca ha in programma il coinvolgimento di un gruppo di studenti del quinto anno di scuola superiore in modo da realizzare una esperienza di continuità tra scuola e università ed abbattere gradualmente il frequente gap che si rileva tra competenze in uscita dalla scuola e competenze richieste in entrata dal mondo universitario.

L'ultima questione, peraltro aperta, che vogliamo affrontare in riferimento all'impatto del PEL è il fattore tempo. Una domanda che il CoE si è posto è la seguente: quanto tempo occorre, ad un fenomeno come il PEL, per avere un impatto sui sistemi educativi, sugli insegnanti e sugli studenti (Little, Goullier, Hughes 2011: 11)?

Alcuni paesi hanno sviluppato "famiglie" di modelli di PEL per accompagnare fasi successive di istruzione, dal livello pre-scolastico o primario sino alla fine del secondario.

Si stima che occorreranno più di dieci anni perché la prima coorte di studenti riesca a lavorare con l'intera famiglia di PEL. Solo quando questo si sarà verificato sarà possibile valutare l'impatto del PEL sull'apprendimento delle lingue.

3.10 Malintesi e criticità relativi al Portfolio europeo delle lingue

Il CoE è sempre stato consapevole del fatto che, se studenti e docenti non sono adeguatamente preparati in merito alla filosofia di base del PEL e se il suo utilizzo non è integrato, incorporato, immerso nei programmi di insegnamento e

apprendimento scolastici, il PEL può essere percepito come un lavoro inutile, come una burocratica compilazione di moduli con poca rilevanza per il resto del lavoro svolto in classe.

Alcuni insegnanti, pur riconoscendone i benefici, hanno percepito l'utilizzo di PEL come un aggravio di lavoro. Esaminiamo alcune delle ragioni. Pochi insegnanti hanno avuto tempo, supporto, formazione sufficienti per esplorare, acquisire familiarità con il dispositivo e, di conseguenza, per comprenderne a fondo le modalità di utilizzo. In contesti in cui gli obiettivi curricolari non erano stati formulati in termini facilmente riconducibili al QCER, la percezione degli insegnanti è stata che l'utilizzo di PEL abbia comportato troppo tempo e troppi sforzi che potevano essere dedicati al perseguimento di obiettivi formali di apprendimento. In molti sistemi educativi sembra esserci poca relazione tra le metodologie consolidate di valutazione dell'apprendimento (test ed esami) e le liste di controllo di autovalutazione del PEL e questa è una delle ragioni della diffusa percezione, tra gli insegnanti, che si sia trattato di uno strumento da utilizzare in modo collaterale. Complessa è la sostenibilità del PEL quando l'insegnante sperimentatore è un precario, impossibilitato quindi, suo malgrado, a garantire continuità al progetto. Altra problematica segnalata è l'indisponibilità dei modelli di PEL per i quali la diffusione gratuita è stata spesso limitata alla durata del progetto pilota.

In generale si è riscontrato che il PEL ha avuto maggiore impatto laddove è stato completamente integrato nella definizione dei programmi di apprendimento e insegnamento e nelle procedure di valutazione (Little, Goullier, Hughes 2011: 13).

La diffusione all'interno degli enti formativi è stata ampia ed apprezzabile ma non priva di punti critici. Se il plurilinguismo è una ricchezza per l'Europa, lo sono certamente anche l'autonomia, la varietà e la diversità di metodologie e pratiche. Quello che però è mancato è un disegno unitario che rendesse il PEL uno strumento di riferimento e di continuità che non si esaurisse al termine del percorso scolastico, che non si limitasse ad esperienze e sperimentazioni territoriali e che fosse liberamente fruibile da chiunque decidesse di crearsene uno. Oltre alle funzioni certificativa e formativa, il PEL deve infatti possedere anche una funzione orientativa, rilevante nei momenti di snodo e di passaggio tra sistemi formativi, per prendere decisioni sui possibili percorsi da seguire, in un'ottica di progressiva

autonomia e indipendenza del discente, funzione che si realizza pienamente con uno strumento che non viene abbandonato ma entra a far parte, in modo trasversale, del suo bagaglio.

Il nuovo portale del CoE per il Portfolio Europeo delle Lingue tenta di ovviare a molte delle criticità sopracitate con una sezione dedicata all'uso del PEL in una vasta gamma di contesti, tra cui la formazione degli insegnanti. Raccoglie inoltre i risultati dei diversi importanti progetti di implementazione europea mettendo a disposizione modelli di PEL, informazioni sull'utilizzo e materiali pratici quali glossari, video, presentazioni powerpoint, poster e fogli di lavoro.

Una criticità emersa a più riprese riguarda il Passaporto delle lingue e la sua parziale sovrapposizione con il curriculum vitae Europass:

[...] l'unico documento di autodichiarazione Europass in grado di integrare il CV, ovvero il passaporto linguistico, è stato utilizzato da un numero molto limitato di persone. Utenti e datori di lavoro ritengono che il CV debba, di per sé, offrire una panoramica completa delle abilità personali, quali lingue e competenze nel campo delle TIC, senza la necessità di ulteriori documenti di autodichiarazione prodotti dal titolare del CV. Questi miglioramenti dovrebbero rendere l'intero quadro più facile e semplice da usare. Dare nuova forma a Europass può richiedere una revisione della sua presente base giuridica, in quanto la decisione attualmente in vigore non consente la sostituzione, la modifica o la soppressione di uno qualsiasi dei cinque documenti costitutivi di Europass (Commissione Europea 2013: 7).

Vogliamo qui esaminare la posizione di Little che ha esercitato un ruolo chiave nello sviluppo e nella implementazione del PEL. Secondo la sua posizione, sono quattro le ragioni per le quali il PEL non è riuscito a imporsi nei sistemi educativi della maggior parte degli Stati membri del CoE.

La prima è l'aspettativa diffusa che il PEL fosse una bacchetta magica in grado di offrire tutto ciò di cui la formazione linguistica aveva bisogno e risolvere i mali dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue (Little 2016: 166). Il PEL aveva invece bisogno di molto più sostegno di quello che le autorità erano pronte a fornire.

La seconda riguarda i principi pedagogici del PEL, estranei alla maggior parte dei sistemi educativi. I cambiamenti radicali che il PEL richiede negli approcci didattici (per sviluppare pensiero critico, autonomia e indipendenza) erano semplicemente incomprensibili per la maggior parte degli insegnanti e degli amministratori dei sistemi educativi (*ibidem*). Allo stesso modo, nonostante la ricchezza del lavoro teorico e pratico incentrato sulla consapevolezza interculturale e sullo sviluppo delle

competenze interculturali, entrambi i concetti hanno avuto un impatto minimo sulle attività svolte in classe. L'insegnamento ha continuato a concentrarsi sulle singole lingue, isolate l'una dall'altra, a dispetto del concetto di plurilinguismo in cui tutte le lingue interagiscono e sono interrelate.

La terza motivazione è relativa alla mancanza di un ampio progetto di riforma curricolare: il PEL non è stato integrato negli obiettivi del curriculum, nei libri di testo né nelle procedure di valutazione.

La quarta motivazione è che il PEL stesso non è esente da problemi e, pur incarnando completamente l'ethos politico, culturale ed educativo del CoE, non tutti i contesti di applicazione sono in grado di rispondere in modo uguale a ciascuna dimensione di quell'ethos.

Il Portfolio Europeo delle Lingue riflette tutte le principali preoccupazioni del Consiglio d'Europa in merito alle lingue: si basa sulla convinzione che l'apprendimento delle lingue deve avere scopo comunicativo; fornisce uno strumento per documentare le competenze linguistiche che trascende i limiti dei sistemi nazionali; incoraggia studenti e autorità a valutare anche competenze parziali; sottolinea l'importanza del plurilinguismo e dello scambio culturale; supporta lo sviluppo dell'autonomia del discente, in parte per un impegno alla democrazia in materia di istruzione e in parte perché l'autonomia dello studente è la garanzia più probabile per l'apprendimento permanente (Little, Goullier, Hughes 2011: 24).

Sono in atto nuove dinamiche nei progetti del CoE e nessuno può prevedere quali saranno ruolo, contenuti e forma dei nuovi modelli di PEL. Quello che è indubbio è che la composita e ricca storia del Portfolio Europeo delle Lingue darà un fondamentale contributo nel fornire risposte concrete allo sviluppo di nuove competenze e nuove esperienze di apprendimento e di uso di tutte le lingue.

3.11 Adottare o adattare?

In più occasioni e in più documenti il CoE pone la questione della scelta fra adozione, adattamento o creazione di modelli di PEL (Little, Goullier, Hughes 2011; Schneider, Lenz 2001; Schärer 2000).

Gli autori dei primi modelli di PEL hanno potuto beneficiare reciprocamente di quanto elaborato dagli altri sviluppatori. Questo ha fatto sì che il modello non dovesse essere reinventato da capo ogni volta e gli sviluppatori di nuovi PEL sono stati invitati a costruire sull'esistente adattando, sostituendo, traducendo o creando nuovi elementi in base ai modelli disponibili, ai loro obiettivi, al tempo e all'impegno che erano disposti ad investire (Schneider, Lenz 2001: 7).

La grande varietà di modelli di PEL prodotti dai progetti pilota, pur riflettendo l'ideale europeo dell'unità nella diversità, ha minacciato di ridurre il PEL ad una raccolta di variazioni locali su un tema europeo (Little, Goullier, Hughes 2011: 9). Se da un lato è ovvio che un singolo modello di PEL non possa soddisfare le esigenze di tutti gli utilizzatori in contesti diversi, ci sono validi motivi anche per evitare l'eccessiva proliferazione di modelli.

L'adattamento dei modelli è giustificato da alcune variabili (Schneider, Lenz 2001: 8):

- l'età degli studenti. Il PEL deve tenere in considerazione lo sviluppo personale e intellettuale dell'individuo, il contesto nel quale vive nonché l'evoluzione delle esigenze in relazione alla crescita;
- la presenza di gruppi speciali (ad esempio portatori di handicap) che necessitano di PEL specifici;
- ambienti e tradizioni culturali ed educative diversi che devono essere rispettati e richiedono dunque adattamenti.

Contro una eccessiva varietà di modelli invece il fatto che ha poco senso che uno studente possieda e utilizzi più di una versione di PEL contemporaneamente; il valore (nazionale o transnazionale) di un modello aumenta quando c'è poca varietà e poca competizione tra modelli; chi è abituato a muoversi nello spazio europeo trova beneficio nell'utilizzare un ristretto numero di modelli ampiamente conosciuti e riconosciuti (*ibidem*).

La presenza di un nucleo comune europeo è essenziale perché, oltre al fatto che gli studenti apprezzano molto la dimensione europea del PEL, è un prerequisito per la qualità, la validità, la credibilità e la funzione informativo-documentaria in ambito internazionale. Accanto a questo si rendono però necessarie variazioni nazionali o

istituzionali (Schneider, Lenz 2001: 11); la sperimentazione ha infatti dimostrato che il PEL apporta benefici migliori quando è adattato e in armonia con le caratteristiche del gruppo di studenti, l'ambiente educativo, le tradizioni culturali e le priorità percepite. Le relazioni tra nucleo comune e variazioni può essere illustrata in figura 2.

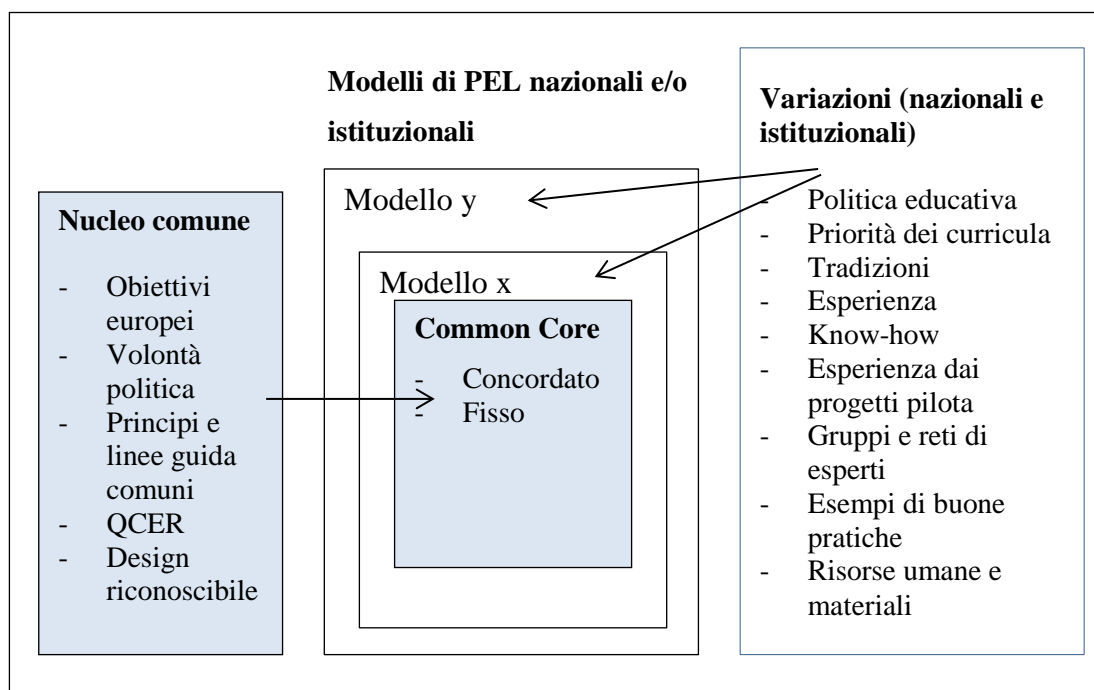


Figura 2 - La relazione tra nucleo comune e variazioni del PEL. Tradotto e adattato da Schärer 2000: 11

Inizialmente erano state suggerite tre tipologie di PEL in relazione all'età dei discenti, suddivisi in infanzia (fino a 12 anni), adolescenza (da 12 a 20 anni) e età adulta.

Il gruppo di coordinamento della fase pilota 1998-2000 ha successivamente elaborato la seguente ripartizione in relazione all'età degli studenti, alle relative priorità educative specifiche, agli obiettivi, alla motivazione, ai metodi, ai luoghi, ai contatti:

- fascia *junior* per bambini di età tra i 6 e gli 11 anni;
- fascia scolastica per studenti di età compresa tra gli 11 e i 16 anni;
- fascia per studenti adulti dai 15 anni in poi.

Nel progettare modelli per fasce d'età diverse è necessario garantire al modello un

certo grado di trasferibilità mettendolo in relazione, ed in certi casi sovrapponendolo parzialmente, con altri PEL esistenti. Il modello deve poter garantire la transizione tra settori educativi vicini informando gradi scolastici successivi, formatori professionali e datori di lavoro in merito alle competenze linguistiche del titolare del PEL.

Per rispondere alla diversità nelle politiche e nelle priorità educative nazionali, regionali e istituzionali, nelle tradizioni linguistiche e culturali, nei curricula e nei programmi sono state elaborate linee guida che stabiliscono le variazioni apportabili (Schärer 2000: 21).

Tra gli aspetti e le proprietà del modello di PEL che possono variare:

- il grado di integrazione del PEL nel contesto istituzionale che può essere ad esempio elevato per la fascia junior e più indipendente per l'età adulta;
- il peso dato alle due funzioni di base (informativo-documentaria e pedagogica);
- l'importanza data a ciascuna delle tre sezioni (Passaporto, Biografia linguistica e Dossier);
- la complessità del linguaggio utilizzato;
- gli esempi forniti;
- la progettazione e l'organizzazione del documento.

Per minimizzare gli effetti negativi di una eccessiva proliferazione di modelli il CoE raccomanda di:

- conservare la comparabilità evitando di apportare modifiche non necessarie;
- rendere il PEL il più aperto possibile ma specifico il necessario;
- garantire la trasferibilità ad altri contesti;
- adottare un approccio modulare nella progettazione al fine di preservare l'unità nella diversità;
- tenere sempre in considerazione la prospettiva del discente (Schneider, Lenz 2001: 9).

La posizione del CoE rispetto allo sviluppo di nuovi PEL può essere riassunta in: "Sviluppa il minor numero possibile di versioni di PEL ma tante quante sono

necessarie!" (ivi: 8).

3.12 Gli errori da evitare nella progettazione di un PEL

La disamina dei modelli presentati dal 2001 al 2009 per la validazione ha evidenziato debolezze e malintesi circa scopi e contenuti del PEL – ed in particolar modo della Biografia linguistica – ed è sfociata nella pubblicazione, da parte del COE, di *The most frequent errors to be avoided when developing a new ELP model* (Goullier, 2010), una sintesi delle settecentocinquantanove condizioni per la convalida e delle raccomandazioni inviate agli sviluppatori. Questa è senz'altro una delle pubblicazioni più importanti con la quale è necessario familiarizzare qualora si voglia sviluppare o adattare un modello di PEL. Non è stata tradotta in lingua italiana e faremo qui un *excursus* delle principali indicazioni.

Le condizioni per la convalida afferiscono a 119 differenti punti di intervento che sono stati raggruppati in 10 categorie. Riportiamo di seguito la tabella contenente le categorie e aree di cambiamento individuate e, per ciascuna di esse, la percentuale relativa alla frequenza degli errori riscontrati nei modelli esaminati per la convalida.

Categoria /Area di cambiamento	Percentuale della frequenza dell'errore sul totale delle 759 raccomandazioni inviate
Presentazione e coerenza del modello	23,58%
Disposizione delle griglie di auto-valutazione	17,65%
Inclusione della dimensione europea	17,65%
Rilievo del principio di proprietà dell'apprendente	11,86%
Educazione ai valori della diversità linguistica e culturale	8,17%
Promozione del multilinguismo	5,93%
Dimensione interculturale	5,80%
Possibilità di un uso ripetuto del PEL	5,14%
Sviluppo di capacità di "imparare ad imparare"	3,69%
Strategie comunicative	0,53%

Tabella 2 - Gli errori più frequenti nello sviluppo di un PEL⁵¹

Riguardo alla *presentazione e coerenza del* modello, i due errori rilevati con più frequenza sono la mancanza di revisione dei testi in lingua straniera da parte di un madrelingua e l'assenza di indicazioni sull'origine, lo sviluppo e la convalida dei descrittori utilizzati nelle liste di controllo. Molte raccomandazioni hanno riguardato la struttura del PEL ed in particolare:

- la necessità di garantire che ciascun PEL fosse composto da tre parti distinte con una chiara indicazione dei legami che intercorrono tra Passaporto delle lingue, Biografia linguistica e Dossier;
- la necessità di assicurarsi che ciascuna componente del modello appartenesse ad una delle tre sezioni costitutive (ad esempio le liste di controllo appartengono alla Biografia linguistica);
- l'importanza di presentare griglie delle competenze linguistiche e descrittori così come sono riportati nel QCER quindi nello stesso ordine e preferibilmente con le stesse icone utilizzate nel Passaporto standard per giovani e adulti;
- la necessità di assicurare coerenza tra il Passaporto e la Biografia linguistica (ad esempio per quanto riguarda i livelli di conoscenza della lingua nella griglia di autovalutazione, nei profili linguistici e nelle liste di controllo o tra le varie lingue utilizzate nel PEL);
- la coerenza del contenuto dei testi tradotti in varie lingue e della terminologia utilizzata in tutto il modello.

Altre condizioni che rientrano in questa area riguardano parti specifiche del Portfolio:

- la copertina deve indicare il gruppo target al quale si rivolge il PEL;
- il Passaporto delle lingue deve consentire agli utenti di inserire qualifiche e certificati linguistici;
- gli utenti devono poter inserire dettagli dei propri viaggi e delle proprie

⁵¹ Traduzione nostra

- esperienze linguistiche in mesi ed anni come nel Passaporto standard;
- il Passaporto, eccetto quello dei PEL per bambini, deve poter essere staccabile dal resto del PEL per poter adempiere alla sua funzione di presentazione;
 - vi sono una serie di raccomandazioni specifiche per le liste di controllo. Ogni pagina delle liste di controllo deve prevedere uno spazio per indicare la lingua in questione e il livello di competenza a cui si riferiscono i descrittori. Dove gli sviluppatori forniscono una soglia di competenza minima per poter considerare un livello raggiunto (ad esempio l'80% dei descrittori), è indispensabile che gli utenti possano trovare spiegazioni chiare nel PEL su come questa condizione deve essere soddisfatta;
 - anche se l'autovalutazione è una componente importante del PEL, la Biografia linguistica non dovrebbe essere limitata a questo aspetto ma dovrebbe attribuire importanza ad altri obiettivi dello strumento quali la capacità di imparare ad imparare, la dimensione interculturale, il plurilinguismo.

Altre indicazioni concernenti l'area *presentazione e coerenza del modello* riguardano il Dossier raccomandando che venga ulteriormente sviluppato, che gli venga data enfasi all'interno del modello, che sia prevista una introduzione che fornisca spiegazioni chiare sulla sua struttura, che preveda uno spazio in cui i documenti inseriti dagli utenti possano essere raccolti ed aggiornati.

Altri commenti riguardano aspetti meno essenziali atti a migliorare la facilità d'uso del PEL e concernono quindi, a titolo esemplificativo, la numerazione delle pagine, l'indicazione per ciascuna pagina della sezione del PEL alla quale appartiene, l'inserimento di spazi sufficienti perché gli utenti possano annotare pensieri e risposte e la rimozione di qualsiasi ambiguità nelle istruzioni e nelle spiegazioni.

Riguardo alla *disposizione delle griglie di auto-valutazione*, le difficoltà riscontrate si suddividono in tre categorie:

1. *I descrittori delle liste di controllo*. Troppo spesso questi elenchi contengono descrittori non comunicativi e espressioni in forma negativa per descrivere la

competenza dell'utente (ad esempio “non sono in grado di...”). Talvolta sono troppo generici per essere utilizzabili. In diverse occasioni il Comitato ha dovuto raccomandare agli sviluppatori di rivedere questi descrittori, in particolare per verificare la loro relazione con il livello di competenza dichiarato e per assicurarsi che le liste non combinassero descrittori di competenza con eventuali altri descrittori relativi ad ambiti diversi. Inoltre, i descrittori non devono essere numerati per evitare di dare l'impressione che vi sia una progressione tra quelli collocati all'interno dello stesso livello di competenza. I descrittori devono riguardare le cinque abilità linguistiche (distinguendo tra produzione orale e interazione orale ad esempio) e tutti i livelli di competenza. Per ciascun livello di competenza devono esserci un minimo di cinque descrittori ma, d'altro canto, questi non devono essere in numero eccessivo per non scoraggiare gli utenti. Le liste di controllo devono essere generiche e non riguardare una particolare lingua; l'utente deve essere in grado di utilizzarle per tutte le lingue che conosce o studia e deve essere messo nelle condizioni di poterle fotocopiare. Le pagine devono prevedere uno spazio per inserire la lingua nella quale l'utente si sta autovalutando. Infine è indispensabile che, per ogni livello di competenza, le liste di controllo consentano di inserire ulteriori descrittori che tengano conto di particolari esperienze dell'utente e gli consentano di impostare obiettivi individuali, anche per le lingue apprese in ambiente scolastico.

2. *L'età degli utenti.* I livelli indicati nelle liste di controllo e nei profili linguistici del Passaporto devono coprire tutte le attitudini dell'utente in tutte le lingue. Di conseguenza le liste devono includere i livelli A1 e A2 nonché i livelli C1 e C2 per i modelli progettati per l'istruzione secondaria superiore e per gli utenti adulti. Per gli utenti più giovani è possibile prevedere solo i livelli A1, A2 e B1 a patto che si rispettino due condizioni: in primo luogo, gli utenti devono poter descrivere ciò che sono in grado di fare con la lingua al di là dei livelli coperti dalle liste di controllo (prevedendo ad esempio in uno spazio riservato a questo scopo); in secondo luogo, la griglia completa di autovalutazione deve essere inclusa nei documenti destinati agli insegnanti e ai genitori. Può essere controproducente includere i livelli C1 e C2 nelle liste

di controllo di modelli destinati a discenti giovani e, in più occasioni, il Comitato di convalida ha raccomandato agli sviluppatori di riformulare anche gli altri descrittori per renderli più chiari. Al fine di rendere più facile l'utilizzo delle liste di controllo, il Comitato ha richiesto che agli utenti vengano forniti esempi per illustrare la dimensione comunicativa dei descrittori.

3. *L'autovalutazione.* Alcuni modelli non riescono a chiarire il necessario collegamento tra il Passaporto e la Biografia linguistica. Ad esempio, non tutti i modelli fanno riferimento esplicitamente alle liste di controllo rendendo impossibile per l'utente identificare il proprio profilo linguistico. Ogni valutazione effettuata nel PEL deve riferirsi ai livelli di competenza del QCER ed eventuali collegamenti tra QCER e sistemi di valutazione locali devono essere chiaramente indicati e illustrati nel PEL. Il ruolo degli insegnanti, che è di sostegno e guida, deve rispettare il principio di proprietà del PEL, che appartiene allo studente.

Per quanto riguarda l'area *inclusione della dimensione europea*, spesso non viene data sufficiente rilevanza ai testi che devono illustrare il PEL, si riscontrano citazioni imprecise del CoE, confusione nei loghi delle istituzioni europee coinvolte, inclusione di mappe incomplete dell'UE⁵², descrizioni imprecise su funzioni e ruolo del CoE e sul QCER.

Perché il modello possa avere un riconoscimento internazionale devono essere soddisfatte numerose condizioni. Tra di esse l'uso della corretta ed esatta terminologia nelle varie sezioni del PEL, nelle intestazioni e nei concetti chiave riguardanti l'uso delle lingue, l'apprendimento e la valutazione. È essenziale che le griglie di autovalutazione riproducano esattamente la versione ufficiale concepita per quella specifica lingua. È inoltre altamente consigliato adottare il Passaporto standard per gli utenti dei cicli di istruzione secondaria di secondo grado e per gli adulti dato che l'adozione di tale modello presuppone che non vengano apportate modifiche.

È inoltre necessario:

⁵² A tal proposito però la guida stessa riporta un link ad una pagina non più esistente sul sito del CoE: https://www.coe.int/T/e/com/about_coe/member_states/default.asp (11/2017).

- fare riferimento al Consiglio d'Europa e includerne il logo sulla copertina e nei testi introduttivi di ciascuna delle tre sezioni del PEL;
- includere uno spazio per il numero di accreditamento del modello validato e l'indicazione del copyright del Consiglio d'Europa;
- l'uso di una delle due lingue ufficiali del Consiglio d'Europa per i titoli del PEL e delle intestazioni di ciascuna delle tre parti del PEL;
- includere il testo di presentazione del Consiglio d'Europa inserito nel Passaporto standard.

Per quanto riguarda la proprietà dell'apprendente, sostenere questo principio significa innanzitutto evitare qualsiasi gergo professionale e fornire spiegazioni ed esempi sufficienti per consentire l'utilizzo del PEL senza doversi affidare necessariamente all'assistenza di un insegnante. Ciò significa anche che tutti i testi dovrebbero essere tradotti nella lingua dell'apprendente o in una lingua immediatamente comprensibile (ad esempio le lingue delle minoranze linguistiche situate nel territorio in cui sarà distribuito il PEL).

La valutazione da parte dell'insegnante non deve essere presentata come obbligatoria o avente un valore maggiore rispetto all'autovalutazione dello studente. Sarà chiaramente più difficile applicare questo principio ai modelli destinati ai più piccoli. Infine, in conformità al principio di proprietà, gli utenti non dovrebbero essere indicati alla terza persona. Piuttosto i descrittori dovrebbero essere formulati sotto forma di "Io posso ...".

Il testo standard di presentazione del Consiglio d'Europa dovrebbe essere sostituito da un testo adatto a giovani studenti; più in generale, i testi dovrebbero essere adattati all'età dell'utilizzatore e dovrebbero essere fatti tentativi per renderli più interattivi.

Altre aree in cui si riscontrano difficoltà ricorrenti sono le seguenti:

- *l'educazione ai valori della diversità culturale e linguistica*. In relazione a questo si rilevano la mancata considerazione dell'apprendimento al di fuori di contesti formali; l'associazione delle lingue ad autorità nazionali, bandiere o paesi specifici; il mancato riferimento alle lingue minoritarie presenti in un paese o in un territorio; la limitazione delle lingue coperte dal PEL ad un

elenco chiuso (ad esempio solo l'inglese); l'abuso dell'aggettivo "straniero" quando si parla di lingue o culture diverse da quelle della maggioranza, facendo riferimento alla "lingua madre" al singolare; l'uso nel modello di fotografie o illustrazioni che non riflettono la diversità degli utenti;

- *la promozione del plurilinguismo*. Si riscontrano la mancata inclusione di questo obiettivo nella definizione degli scopi del PEL, la scarsità di opzioni di possibili profili linguistici nel Passaporto, il riferimento alla "lingua" (al singolare), l'autovalutazione in una sola lingua, l'adozione di un approccio separato "language-by-language";
- *la dimensione interculturale*. Molti modelli limitano le attività degli utenti e non li spingono ad individuare differenze tra culture, limitano la riflessione interculturale alle esperienze fatte in altri paesi escludendo la possibilità di affrontare esperienze vissute invece nell'ambiente in cui si vive. Questa dimensione è spesso omessa nel Passaporto e in generale occupa troppo poco spazio nei modelli;
- *imparare a imparare*. Le attività di riflessione sulle strategie di apprendimento risultano scarse;
- *strategie comunicative*. Strategie ricettive e produttive spesso non vengono distinte e si rileva l'assenza di sezioni che consentano di inserire attività di comprensione.

Per concludere, in molti modelli le sezioni possono essere utilizzate una sola volta mentre è indispensabile che le pagine possano essere fotocopiate e utilizzate ripetutamente. Si dovrebbe quindi tenere in ampia considerazione il requisito di ricorsività, necessario per assicurare sia la funzione informativo-documentaria che quella pedagogica.

3.13 Verso un nuovo Europass

Nell'ottobre del 2016 la Commissione Europea presenta al Parlamento europeo e al Consiglio una proposta di decisione relativa a un Quadro comune per la fornitura di servizi migliori per le competenze e le qualifiche (Europass) che abroga la decisione

2241 del 2004.

La proposta ribadisce l'importanza della riconoscibilità di qualifiche, abilità e competenze:

Le persone che cercano opportunità di lavoro, prendono decisioni sul loro percorso di apprendimento o vagliano opzioni di mobilità hanno bisogno di accedere a informazioni e mezzi per valutare le loro competenze e presentare le loro conoscenze e abilità. Analogamente i datori di lavoro hanno bisogno di modalità più efficienti ed efficaci per reperire e assumere personale in possesso di competenze adeguate. Per rispondere efficacemente alle esigenze dei cittadini e dei datori di lavoro in termini di competenze e qualifiche a livello intersettoriale, interregionale e transnazionale, dette esigenze devono essere chiaramente individuate, comunicate e comprese. Gli strumenti e i servizi dell'UE possono sostenere lo scambio di informazioni e migliorare la comprensione delle competenze e delle qualifiche, comprese quelle necessarie per la mobilità e l'occupabilità (Commissione Europea 2016: 2).

Nonostante l'Unione Europea abbia cercato di offrire e sostenere strumenti e servizi in grado di favorire la trasparenza e agevolare la mobilità, tali strumenti non hanno dispiegato tutto il loro potenziale, non si sono evoluti nel tempo per recepire in modo adeguato i mutamenti avvenuti nelle modalità di apprendimento, lavoro e comunicazione dei cittadini e non sono al passo con le tecnologie emergenti.

Si rende necessario un ammodernamento di strumenti e servizi per allinearli all'attuale necessità di informazioni complete, aggiornate, facilmente accessibili e interoperabili e per favorirne l'adattabilità ad esigenze e sviluppi futuri.

La proposta intende apportare una innovazione profonda trasformando Europass da "meccanismo basato sui documenti" a piattaforma integrata basata sui servizi.

I documenti Europass dovranno essere adattabili e compatibili con nuove tendenze quali l'uso dei social media, i dispositivi mobili, l'analisi dei *big data* e il *crawling* del web per mappare e anticipare la domanda di competenze e le tendenze del mercato del lavoro. L'interconnessione e l'interoperabilità sono fondamentali per il riutilizzo e l'integrazione di dati e strumenti provenienti da fonti diverse e dal mercato del lavoro e per l'incrocio automatizzato tra opportunità lavorative e *curricula* dei potenziali candidati.

Questo approccio sarà applicato a tutti i documenti Europass per consentire agli utenti di avere a disposizione strumenti calibrati sulle loro esigenze attuali e future.

Il quadro Europass offrirà strumenti per autovalutare le proprie competenze e per consultare in maniera semplice e immediata tutte le informazioni di cui i cittadini

necessitano per compiere scelte professionali e di apprendimento. La terminologia verrà uniformata e i documenti dovranno essere accessibili in tutte le lingue.

Il nuovo quadro Europass comprenderà inoltre servizi sul territorio per fare in modo che i cittadini, soprattutto quelli che non hanno accesso agli strumenti digitali o non possiedono competenze sufficienti per utilizzarli, possano beneficiare di servizi informativi, di orientamento e consulenza. Ciò assicurerà la diffusione dei servizi Europass verso gruppi di utenti più ampi possibile.

Capitolo 4. La fase sperimentale o degli ingrandimenti empirici

Dopo avere esaminato la storia, la struttura e lo stato dell'arte del Portfolio europeo delle lingue e aver delineato la cornice teorica all'interno della quale ci siamo mossi, passeremo ora a documentare l'indagine empirica condotta sul Portfolio europeo delle lingue.

La fase sperimentale della nostra ricerca si caratterizza per un fatto fondamentale che è quello di essere *micropedagogica*: è situata in un contesto didattico, uno spazio/tempo determinato in cui gli individui realizzano esperienze di apprendimento che ne modificano le caratteristiche iniziali poiché il motivo conduttore della formazione è il cambiamento (Demetrio 1990a; 1990b; 1992). Le modalità ricognitive più idonee per osservare questo processo nelle sue varie componenti (motivazionali, metacognitive, di atteggiamento, di interazione ecc.) e ricercare costanti e variabili sono quelle proprie della micropedagogia.

Sappiamo che la micropedagogia è la pedagogia di ciò che è direttamente osservabile e frazionabile, che si occupa di particolari, intrecciati in un contesto, che appartengono a un tessuto più complesso; il suo oggetto è quindi la fenomenologia dei processi formativi.

Le situazioni micropedagogiche possono essere indagate solo con la ricerca qualitativa che permette, mediante focalizzazioni e ingrandimenti, di individuare le componenti dei fenomeni sociali, individuali e situazionali; di analizzare i cambiamenti relazionali e di attribuzione di significato che le azioni formative provocano nei soggetti; di scoprire le relazioni esistenti tra le parti (Demetrio 1992).

Gli ingrandimenti forniscono le *miniature esperienziali*, rappresentazioni uniche delle situazioni studiate:

Le miniature esperienziali che il ricercatore può tratteggiare corrisponderanno a narrazioni, dall'interno, di quanto è accaduto nel corso di un incontro di formazione o nel corso di un'esperienza che si è rivelata formativa perché si è svolta in situazioni circoscritte, interpersonali e tali da stimolare cambiamenti relazionali nella stessa nicchia e nel mondo cognitivo e affettivo dei soggetti coinvolti (Demetrio 1992: 114).

Il lavoro di focalizzazione e di ingrandimento empirico ci ha consentito di osservare quanto è accaduto durante l'evento di formazione e ci ha restituito miniature esperienziali che andremo a descrivere.

4.1 Gli strumenti di osservazione: forum e questionari

Le situazioni micropedagogiche osservate sono due corsi universitari tenuti dalla professoressa Maria Cecilia Luise:

- il corso di “Didattica delle lingue moderne” dell’anno accademico 2016-2017, per quanto riguarda l’ingrandimento empirico sulle sezioni costitutive del Portfolio europeo delle lingue;
- il “Laboratorio di glottodidattica: dall’e-learning al m-learning”, durante gli anni accademici 2015-2016 e 2016-2017, per l’ingrandimento empirico sul rapporto tra studenti e tecnologie per l’apprendimento delle lingue.

Durante i corsi il metodo frontale d’aula è stato integrato con attività mediate da computer e sistemi mobili a costituire un corso *blended*. Si è ritenuto che Moodle⁵³, ambiente informatico utilizzato istituzionalmente dall’Università di Firenze come supporto ai corsi in aula, fosse la soluzione più adatta, da un lato ipotizzando una confidenza d’uso dovuta a precedenti esperienze didattiche in ambito universitario, dall’altro per perseguire l’obiettivo di integrare e potenziare le abilità tecnico-informatiche per il prosieguo degli studi universitari. La confidenza d’uso ipotizzata non è invece stata riscontrata poiché gli studenti avevano sì utilizzato Moodle per altri corsi ma solo per consultare e scaricare materiali di supporto alle lezioni frontali (Luise, Tardi 2017: 99). Ciò è in linea con quanto accade in molti atenei italiani dove la didattica online, come afferma Formiconi, è declinata in tono minore e “c’è sì una tendenza crescente a offrire contenuti nelle piattaforme, nei Learning Management System, alla Moodle, ma per lo più l’idea è quella di una mera ‘copisteria digitale’” (Formiconi 2016: 106).

Visto l’elevato numero di partecipanti si è ritenuto non percorribile il ricorso ad interviste privilegiando, per le nostre esigenze conoscitive, forum e questionari.

Il termine “forum”, in ambito informatico, indica una piattaforma o un software che permettono di pubblicare un messaggio su uno spazio web condiviso, di leggere e commentare i messaggi spediti da altri utenti. Il tipo di comunicazione è asincrono e consente ai partecipanti di comunicare senza vincoli temporali. Le conversazioni si

⁵³ Cfr. piattaforma MOODLE dell’Università degli studi di Firenze. <https://e-l.unifi.it/> (11/2017).

organizzano intorno a temi precisi o *topic*⁵⁴, nel nostro caso indicati dal docente, generando un *thread* (letteralmente trama, filo) composto da *post*, ossia dagli interventi di coloro che partecipano alla discussione. Sul piano pedagogico i forum offrono la possibilità di arricchire il processo di apprendimento permettendo l'interazione tra studenti e tra studenti e docente; stimolando la partecipazione; lasciando allo studente “un tempo di analisi e reazione più lungo”; generando “una dinamica di interazione che permette a tutti di esprimersi, senza lotte per poter prendere la parola (o toglierla agli altri) o situazioni ansiogene per gli studenti più timidi” (Celentin 2017: 134-135).

L'interattività che si crea attraverso un forum può avere effetti molto positivi sull'apprendimento perché:

- favorisce lo sviluppo cognitivo: gli studenti sono posti in un ambiente in cui si incontrano concetti e punti di vista differenti, generando conflitti cognitivi che portano a una costruzione mentale più sviluppata; le interazioni sociali sono considerate essenziali per la crescita cognitiva;
- promuove la creazione di un gruppo di lavoro intellettuale che possiede una propria energia e produce delle performance superiori rispetto a quelle realizzate dal singolo: il gruppo dispone di un numero più alto di informazioni e può avvalersi di diverse interpretazioni dei fatti e esperienze pregresse;
- introduce una modalità di lavoro collaborativo e cooperativo, in cui i saperi e le esperienze di tutti contribuiscono alla soluzione dei problemi e all'elaborazione del contenuto stesso della formazione; lo studente ha un ruolo attivo, fortemente implicato nel processo di costruzione delle conoscenze (Celentin 2017: 135).

Lo strumento che abbiamo affiancato ai forum è il questionario, strumento di ricerca tradizionale le cui caratteristiche costitutive hanno permesso di rispondere alle molteplici esigenze conoscitive e metodologiche della presente ricerca. Il questionario, infatti:

acquista un'importanza di rilievo quando si tratta di tradurre la problematica della ricerca in una serie di domande. A questo punto, occorre pertanto tener presente che ogni elemento in un questionario costituisce idealmente un'ipotesi, o una parte di ipotesi; cioè, l'inserimento di ciascuna domanda deve essere giustificato dal fatto che il ricercatore può logicamente aspettarsi che la risposta sarà significativa per il suo problema centrale (Pellicciari, Tinti 1998: 246).

Per la costruzione dello strumento di indagine ci si è avvalsi di una pluralità di fonti,

⁵⁴ Il termine inglese *topic*, nel gergo dei frequentatori di forum e chat su internet, sta ad indicare l'argomento, il tema principale sul quale si vogliono ricevere o dare contributi attraverso i messaggi di altri partecipanti.

a partire dalle indicazioni provenienti dalla metodologia della ricerca, passando attraverso la letteratura tematica fino all'analisi di alcune ricerche preesistenti sull'impatto del Portfolio europeo delle lingue (Schärer 2000, 2004, 2005, 2007, 2008; Stoicheva, Hughes, Speitz 2009).

L'aspetto del questionario è di vitale importanza. Deve sembrare facile e interessante piuttosto che complicato o poco chiaro e noioso; la chiarezza della formulazione e la semplicità sono essenziali (Cohen, Manion, Morrison 2000: 258). Lo strumento è stato più volte ricalibrato in chiarezza e semplicità per favorirne la massima comprensione da parte degli studenti.

Per la somministrazione dei questionari e la raccolta dei dati si è scelto di utilizzare Google Moduli⁵⁵, uno strumento disponibile gratuitamente e accessibile da qualunque dispositivo. Il formato elettronico presenta numerosi vantaggi in termini di accessibilità, impatto visivo, riconsegna e analisi dei dati (Serragiotto 2012: 27):

- terminate le operazioni di predisposizione, il modulo può essere pubblicato online e condiviso (via e-mail, tramite link o incorporamento in un sito); in questo modo il questionario è accessibile da parte degli studenti su qualsiasi dispositivo e in qualsiasi momento e compilabile senza tempi prestabiliti cosicché ciascuno può rispondere alle domande in autonomia seguendo i propri tempi e ritmi;
- mentre il questionario in versione cartacea sarebbe risultato lungo, per lasciare spazio alla compilazione, soprattutto delle domande a risposta aperta, il formato elettronico si presenta più compatto, salvo poi allargarsi automaticamente man mano che vengono inserite le risposte; l'impatto visivo non è quindi demotivante. Sono inoltre state aggiunte immagini per tenere alta l'attenzione, agevolare gli studenti e rendere più gradevole e meno noiosa la compilazione;
- la riconsegna del questionario telematico compilato avviene semplicemente premendo il comando "invia";
- una volta pervenute le risposte, viene generato automaticamente il riepilogo per l'analisi dei dati.

⁵⁵ Cfr. Google Moduli: <https://www.google.it/intl/it/forms/about/> (11/2017).

La strutturazione delle domande nei questionari elaborati è ad imbuto, con una successione che passa dalle domande generali a quelle particolari per dare tempo al rispondente di focalizzare l'attenzione sul tema proposto.

Le domande sono di tipo aperto (la risposta viene fornita dall'intervistato con parole proprie senza alcun suggerimento), strutturato/chiuso (è prevista una serie di risposte predefinite tra le quali il rispondente deve scegliere), semichiuso (è prevista una serie di risposte predefinite e un'ultima opzione "altro" lasciata aperta), multiplo (è prevista più di una risposta fra quelle predisposte).

Nel caso delle domande chiuse, le possibilità di risposta sono già date. Se da un lato la domanda chiusa facilita la valutazione quantitativa, dall'altro comporta lo svantaggio che la persona interpellata, spesso, ha l'impressione che nessuna delle risposte predefinite rispecchi realmente la risposta che vorrebbe dare e il risultato dipende in larga misura da quali possibilità di risposta vengono fornite. Come si vedrà, nel nostro caso si fa largo uso di domande aperte che non forniscono risposte predefinite. Le domande di questo tipo hanno avuto per noi una duplice finalità: da un lato consentire di far emergere eventuali aspetti che non avevamo contemplato durante la fase di realizzazione dei questionari; dall'altro rilevare orientamenti, conoscenze, atteggiamenti, opinioni, convinzioni che volevamo fossero espressi dagli studenti con parole loro. L'elaborazione di risposte di questo tipo richiede un notevole dispendio di tempo, può comportare più errori, sia da parte di chi risponde alla domanda senza avere la guida delle possibili risposte fornite a priori, sia da parte di chi deve analizzare i dati ma fornisce un numero maggiore di informazioni.

Per valutare le risposte alle domande aperte si è scelto, in alcuni casi, di suddividere quelle simili tra loro in categorie o gruppi di affermazioni per poterle rappresentare numericamente. In altri casi, visto che l'obiettivo della ricerca non è solo di tipo quantitativo, si è preferito lavorare su una struttura fitta di pareri, idee, osservazioni, affermazioni-chiave che ci hanno consentito di svolgere una analisi qualitativa che chiarisse il *perché* e il *come* piuttosto che il *quanto*.

I risultati emersi attraverso i questionari sono sempre stati ridiscussi e condivisi con gli studenti.

I partecipanti sono stati informati preventivamente del significato e dello scopo dell'indagine ed è stato garantito loro l'anonimato a tutela della loro privacy.

4.2 L'ingrandimento empirico sul Portfolio europeo delle lingue

L'ingrandimento empirico sul Portfolio europeo delle lingue è stato condotto con gli studenti del primo anno del corso di laurea triennale in Lingue, letterature e studi interculturali che frequentavano il corso di “Didattica delle lingue moderne”⁵⁶, tenuto dalla professoressa Maria Cecilia Luise presso l'Università degli Studi di Firenze nel secondo semestre dell'anno accademico 2016-2017.

Il corso ha affrontato “i processi di acquisizione linguistica e la didattica delle lingue straniere combinando la teoria e la pratica in applicazioni e modelli didattici per i pubblici tradizionali e nuovi che si affacciano al contesto linguistico”⁵⁷.

Obiettivo principale del corso era conoscere “i principi glottodidattici non solo come strumenti professionali futuri ma anche come indicazioni per rendere più efficiente ed efficace l'apprendimento linguistico”⁵⁸. Accanto a questo primo obiettivo il corso ne presentava altri di conoscenza e capacità di comprensione applicate: conoscere l'offerta didattica per le lingue straniere e per la lingua italiana a stranieri e le politiche linguistiche e culturali promosse dagli organismi europei. Tra i contenuti del corso: cosa significa “sapere una lingua”; la competenza comunicativa; attitudine alla lingua e atteggiamento verso la lingua straniera; apprendimento/insegnamento del lessico e della grammatica; l'uso delle tecnologie per apprendere/insegnare le lingue; la politica linguistica europea.

⁵⁶ Il codice dell'insegnamento è B026391. Il periodo didattico del corso di Didattica delle lingue moderne (L-LIN/02), da 6 crediti formativi, va dal 01/03/2017 al 06/06/2017 per un totale di 36 ore di didattica frontale. Il corso è rivolto a studenti del primo anno del corso di laurea e si è svolto nel secondo semestre.

⁵⁷ Cfr. Università degli Studi di Firenze, Corsi di Laurea Triennale (DM 270/04) – Lingue, letterature e studi interculturali, Anno Accademico 2016-17, B026391 – Didattica delle lingue moderne, Contenuto del corso:
<https://www.unifi.it/index.php?module=ofform2&mode=1&cmd=3&AA=2016&afId=452927> (ultimo accesso 11/2017).

⁵⁸ Cfr. Università degli Studi di Firenze, Corsi di Laurea Triennale (DM 270/04) – Lingue, letterature e studi interculturali, Anno Accademico 2016-17, B026391 – Didattica delle lingue moderne, Obiettivi formativi:
<https://www.unifi.it/index.php?module=ofform2&mode=1&cmd=3&AA=2016&afId=452927> (ultimo accesso 11/2017).

4.2.1 I passaporti delle lingue

Gli studenti del corso sono stati invitati a compilare il proprio Passaporto delle lingue e caricarlo su un forum di Moodle:

Attività sul Passaporto delle lingue

In Moodle trovate la cartella "Passaporto delle Lingue" che contiene:

Template Passaporto delle Lingue in odt;
Template Passaporto delle Lingue in word;
Istruzioni per la compilazione;
Esempi di passaporti compilati.

Vi chiedo di scaricare uno dei due template (odf o word a seconda della compatibilità del formato con il vostro computer), di compilarlo attentamente e di caricarlo in questo forum.

Rispondete a questo messaggio usando sempre il comando "rispondi", scrivendo nell'oggetto "passaporto delle lingue di ...".

Non create nuove discussioni.

Buon lavoro!⁵⁹

Propedeutico a questo, per consentire agli studenti di familiarizzare con i livelli del QCER, è stato l'utilizzo di alcuni strumenti disponibili on line per valutare le proprie competenze linguistiche. Tra questi si segnalano lo strumento sviluppato dal Centro europeo per le lingue moderne⁶⁰ e Dialang⁶¹, sviluppato dall'Università di Lancaster. Su 145 partecipanti iscritti al corso su Moodle, i file caricati risultano essere 139. Quattro studenti hanno però caricato un Passaporto per ciascuna lingua conosciuta⁶²; il numero di studenti che ha caricato il proprio Passaporto è quindi pari a 130.

Dalla disamina dei Passaporti compilati dagli studenti sono emerse alcune criticità che abbiamo riassunto nelle seguenti categorie:

- Nome del file;
- Formato del file;

⁵⁹ Si riporta il messaggio postato sul forum di Moodle. I materiali forniti sono stati scaricati dal sito Europass. Cfr: <http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport> (ultimo accesso 11/2017).

⁶⁰ Cfr. Using the European Language Portfolio, Auto-valutare le competenze linguistiche: <http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Evaluateyourlanguageskills/Italian/tabid/3064/language/en-GB/Default.aspx> (ultimo accesso 11/2017).

⁶¹ Cfr. Dialangweb: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/> (ultimo accesso 11/2017).

⁶² Uno studente ha caricato 2 passaporti (uno per la lingua inglese ed uno per quella francese), uno studente ha caricato 3 passaporti (lingua inglese, francese e svedese), due studenti hanno caricato 4 passaporti (uno per inglese, spagnolo, tedesco, svedese e l'altro per inglese, francese, spagnolo, russo).

- Formattazione;
- Lingue;
- Datazione;
- Certificati e diplomi;
- Esperienze linguistiche e interculturali;
- Personalizzazione.

Le prime difficoltà per chi debba esaminare un elevato numero di file risiedono nel nome del file e nel suo formato. Ci ritroviamo dunque ad avere un gran numero di file nominati “Template passaporto delle lingue”, “passaporto delle lingue”, “pdl”, “LP Europass” senza l’indicazione di nome e cognome della persona alla quale appartengono. Anche i formati scelti sono i più disparati: solo 9 studenti hanno caricato il proprio Passaporto in formato .pdf; i restanti hanno lasciato il file così come era sul proprio dispositivo (in .doc, .docx, .odt, .ods o .txt) senza preoccuparsi che potesse perdere la formattazione, non essere visualizzato correttamente o non essere visualizzato affatto nel dispositivo del destinatario (in questo caso un docente).

Si riscontrano difficoltà di formattazione dei testi: nel mantenere font e layout, nell’adattare le tabelle e nel duplicarle (con conseguente inserimento di più lingue nella medesima tabella), nell’eliminare righe o voci non compilate, nell’eliminare i testi di guida alla compilazione.

Poiché il PEL ha una funzione informativo-documentaria tali criticità non sono affatto secondarie.

Molti studenti indicano la conoscenza di più lingue ma poi non compilano il Passaporto per ciascuna lingua, forse ritenendo (come si è compreso successivamente, attraverso la compilazione del questionario sul PEL) che avere competenze parziali in quella/e lingua/e non rappresenti un valore aggiunto. Il PEL, invece, valorizza e promuove anche competenze parziali. Gli studenti vorrebbero poter inserire competenze in lingue quali greco antico e latino⁶³ (anche questo si evincerà dalla compilazione del questionario finale) dunque le citano ma poi non

⁶³ Uno studente inserisce latino e greco antico; tre studenti inseriscono latino.

approfondiscono dove, quando e come le hanno acquisite. Stessa cosa vale per il dialetto⁶⁴ che alcuni studenti inseriscono non specificando però di quale dialetto si tratti, come, dove e quando sia stato appreso.

Incomplete risultano le indicazioni relative a certificati e diplomi conseguiti. Mancano spesso l'ente certificatore, la data di conseguimento e il livello europeo corrispondente.

Anche le esperienze linguistiche e interculturali sono raramente datate con conseguente difficoltà di comprendere quando sono avvenuti e che durata hanno avuto i soggiorni all'estero, gli scambi scolastici, i periodi di Erasmus ecc.

Il testo delle guide (in particolar modo delle sezioni “certificati e diplomi” e “esperienze linguistiche e interculturali”), che dovrebbe servire come traccia per la compilazione del Passaporto, viene spesso utilizzato pedissequamente senza alcuna personalizzazione o adattamento⁶⁵.

Un'ultima annotazione va fatta sugli studenti stranieri che consegnano un Passaporto formattato nella versione linguistica relativa alla loro lingua madre ma poi compilano le varie sezioni in lingua italiana o viceversa.

Si riporta il testo del *feedback* fornito al termine dell'attività sul forum di Moodle:

Feedback Passaporto delle lingue
Buongiorno!

Ho visionato gli ultimi Passaporti da voi caricati nel Forum.
Rifletteremo sul Passaporto delle Lingue più avanti, attraverso un questionario.
Avete fatto un buon lavoro.
Di seguito solo alcuni consigli per un eventuale utilizzo futuro del passaporto per proporvi al mondo del lavoro o della formazione.

Consiglio di predisporre un unico passaporto per tutte le lingue che conoscete e non un passaporto per ciascuna lingua (trovate alcuni esempi sul sito Europass⁶⁶).

⁶⁴ Quattro studenti hanno inserito la conoscenza di un dialetto.

⁶⁵ Si riporta, a titolo esemplificativo, il testo della guida alla compilazione della sezione “esperienze linguistiche e interculturali: “Descrivete la/e esperienza/e linguistica/he e interculturale/i più significativa/e. L'esperienza deve illustrare come avete raggiunto il livello indicato: contatti familiari (relazioni con parenti ispanofoni, ad es.), professionali (relazioni con clienti ispanofoni, stage in un'azienda ispanofona), apprendimento nel corso degli studi, ecc”. Cfr: <http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport/templates-instructions> (11/2017).

⁶⁶ Cfr. Europass, Passaporto delle lingue, Esempi: <http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport/examples> (11/2017).

Sceglierete il template che vi serve a seconda della "destinazione" del vostro Passaporto. Se lo inviate in Francia, template in francese; in Germania, template in tedesco e così via.

Sul sito Europass⁶⁷ trovate le varie versioni linguistiche.

Altri due consigli, se dovete inviare il vostro passaporto tramite e-mail:

- convertitelo in pdf in modo che chi lo riceve possa aprirlo e visualizzarlo correttamente indipendentemente da software/hardware/sistema operativo in uso;
- nominate sempre il file aggiungendo il vostro cognome e nome in modo che chi deve scaricarlo un quantitativo considerevole non debba rinominare i file man mano che li scarica.

4.2.2 *Le autobiografie linguistiche*

L'attività sull'autobiografia linguistica è stata condotta su Moodle utilizzando un forum.

Agli studenti è stato chiesto di scrivere la propria storia nello studio delle lingue e postarla sul forum per condividerla con il docente e con gli altri partecipanti.

Secondo Brasca e Zambelli gli studenti, di qualsiasi fascia di età, manifestano un gran bisogno di comunicare: incoraggiarli a parlare di sé “può rappresentare un forte stimolo alla maturazione delle proprie capacità di relazione, alla ricerca della propria identità nella dimensione affettiva e sociale, alla definitiva ‘decentrazione’ conoscitiva nei confronti del proprio vissuto” (Brasca, Zambelli 1992: 156).

La finalità era di far emergere le componenti soggettive (giudizi formulati, aspettative, motivazioni, esperienze ecc.), le differenze e/o similarità delle storie linguistiche:

[...] la pratica dell'esercizio autobiografico può essere perseguita allo scopo di stimolare gli apprendenti a riflettere su se stessi, sulle esperienze pregresse di studio delle lingue e di incontro o contatto con le culture di cui le lingue sono veicolo primario. Ogni studente ha un suo bagaglio di esperienze linguistiche e culturali (prima di tutto nella lingua materna, ma spesso anche in più di una lingua straniera) di cui non è sempre consapevole. La sensibilità verso le lingue e la disponibilità all'incontro con le culture si può rafforzare attraverso l'esplorazione del vissuto individuale: riconoscere il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali significa, per l'apprendente, da una parte scoprire la propria dimensione di soggetto sociale e dare espressione alla propria identità originaria, dall'altra cominciare a capire che egli vive in una dimensione plurilingue e interculturale, in un complesso e non

⁶⁷ Cfr. Europass, Passaporto delle Lingue, Modello e istruzioni:

<http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport/templates-instructions> (11/2017).

facile processo di costruzione di nuovi aspetti della propria identità (Groppaldi 2010: 90-91).

Si è scelto di lasciare libertà di scelta sul genere testuale e sullo spazio da dare al contenuto della narrazione. Per agevolare la stesura ed il recupero di informazioni e di esperienze sono stati forniti una scansione in punti ed un esempio di autobiografia linguistica⁶⁸:

L'autobiografia linguistica. La mia storia nello studio delle lingue.

Rispondete a questo messaggio raccontando la vostra autobiografia linguistica. Pur rispettando la scansione in punti, cercate di dare al testo un tono narrativo abbastanza libero.

Traccia:

1. quante lingue conosco (dove e come le ho imparate);
2. le mie esperienze linguistiche e interculturali più importanti (corsi, viaggi, persone, insegnanti, episodi significativi, metodi e strumenti);
3. quali sono i miei punti di forza e le mie difficoltà (ascolto, parlato, lettura, scrittura) nelle varie lingue;
4. quando uso le lingue che conosco;
5. le lingue che sto studiando attualmente;
6. cosa faccio per imparare nella "realtà" e in modo autonomo e cosa mi aiuta a imparare le lingue;
7. I miei obiettivi di studio in generale e le mie attuali priorità nello studio delle lingue.

Vi riporto l'inizio della mia autobiografia a puro titolo di esempio e con lo scopo di...rompere il ghiaccio! Usate sempre la funzione "rispondi" scrivendo nell'oggetto "autobiografica linguistica di...", non create nuove discussioni e non inviate allegati.

La mia autobiografia linguistica

La mia madrelingua direi che è l'italiano neo-standard, che i miei genitori hanno parlato da sempre con me. Fin da giovane ho però sviluppato competenze in dialetto veneziano, lingua materna dei miei genitori e in particolare di mia nonna che lo parlava quasi esclusivamente...questa esposizione ha fatto sì che io comprenda perfettamente il dialetto veneziano e generalmente veneto, ma che sia in grado di parlarlo poco e male.

Lo studio vero e proprio delle lingue è cominciato alle scuole medie e poi alle superiori: alla scuola media ho incontrato per la prima volta e studiato l'inglese e ho anche avuto un primo approccio al latino, alle superiori ho continuato lo studio dell'inglese e ho imparato latino e greco antico. Nessuna di queste lingue mi ha appassionato all'epoca, erano insegnate con metodi tradizionali, basati sulla grammatica e sulla traduzione, nessun insegnante riusciva a trasmettere passione.

La svolta con l'inglese è avvenuta quando i miei genitori, dall'età di 16 anni, hanno iniziato a mandarmi durante l'estate a fare qualche settimana di vacanza-studio in Inghilterra: amici, pure un "fidanzato" inglese, immersione totale, hanno cambiato il

⁶⁸ La scansione in punti e l'esempio di autobiografia sono state elaborate dalla prof.ssa Maria Cecilia Luise e dalla prof.ssa Paola Celentin.

mio approccio all'inglese e soprattutto hanno sviluppato le mie competenze comunicative, oltre a quelle grammaticali.

Dopo le scuole superiori...

Sono state caricate 140 autobiografie. Il testo che raccoglie le biografie di tutti gli studenti è stato esaminato con Textalyser⁶⁹, strumento di analisi dei testi, per individuare le parole più frequenti. Di seguito alcune osservazioni emerse dalla disamina delle biografie che, va da sé, non hanno alcun intento statistico:

- *Il rapporto con il dialetto*⁷⁰

Quasi tutti gli studenti hanno parlato del dialetto. Molti raccontano del proprio rapporto con il dialetto, rapporto nato in seno alla famiglia, nei contatti di vicinato, nei viaggi estivi nel luogo di origine dei propri genitori o dei propri nonni. Si tratta di un uso che resta confinato all'ambito familiare o amicale. La maggior parte degli studenti dichiara di riuscire a comprenderlo ma non a parlarlo.

- *Il primo contatto con le lingue straniere*

I primi contatti con le lingue straniere, in prevalenza l'inglese, sono avvenuti durante le scuole elementari e in qualche caso all'asilo. Ricordano quindi giochi, filastrocche, modi di dire, canzoni, piccole recite legate alle prime parole straniere apprese⁷¹.

- *La figura dell'insegnante*

In moltissimi casi gli studenti raccontano di come gli insegnanti (o il cambiamento continuo di insegnante durante il percorso scolastico) abbiano influenzato positivamente o negativamente il rapporto con la lingua studiata a riprova di quanto sia importante la figura dell'insegnante. Gli insegnanti incontrati durante il percorso scolastico hanno influenzato sia la passione per le lingue, la motivazione ad impegnarsi nello studio delle lingue, sia il rendimento. Fortunatamente, chi ha incontrato insegnanti incapaci di motivare, di trasmettere passione, di adeguare i propri metodi di

⁶⁹ Cfr. Textalyser: <http://textalyser.net/> (11/2017)

⁷⁰ La parola "dialetto" ha 138 corrispondenze nel testo che raccoglie tutte le biografie linguistiche, la parola "dialetti" ne ha 16.

⁷¹ "Scuola materna" ha 6 corrispondenze; "asilo" 8; "scuola primaria" 6; elementari 82; "scuola elementare" ne ha 35.

insegnamento ha ritrovato successivamente (magari con un viaggio) la motivazione necessaria per proseguire lo studio delle lingue⁷².

- *Viaggi*⁷³

Quasi tutti gli studenti raccontano di viaggi che hanno permesso loro di appassionarsi a nuove lingue e nuove culture. Spesso il viaggio ha costituito lo stimolo ad apprendere una nuova lingua.

- *Autoapprendimento*

Quasi tutti gli studenti hanno attivato nel tempo (e continuano a farlo) iniziative di autoapprendimento studiando e perfezionando la conoscenza delle lingue attraverso canzoni, film, serie tv, romanzi ecc.

- *Hobby e lingue straniere*

Molti dei partecipanti coltivano hobby in lingua straniera guardando tutorial di cucina o di trucco, conciliando così svago e apprendimento della lingua.

- *Punti di debolezza*

La maggior parte degli studenti colloca le proprie difficoltà linguistiche nell'ascolto e ancora di più nella produzione verbale. Dichiarano di sentirsi insicuri, di non avere padronanza sufficiente della lingua straniera per esprimersi in pubblico.

Quello che accomuna tutti (non a caso il percorso universitario scelto è in ambito linguistico) è la passione con cui parlano del proprio rapporto con le lingue, la curiosità, la predisposizione a viaggiare e conoscere nuove culture, la motivazione ed il sogno di poter conciliare questa passione con quello che sarà, domani, il percorso professionale che intraprenderanno.

4.2.3 *Le schede di auto-osservazione per costruire il proprio profilo studente*

Una attività correlata alla scrittura dell'autobiografia linguistica è quella svolta con le schede di osservazione per la costruzione del proprio profilo di studente di una lingua

⁷² La parola "insegnante" ha 67 corrispondenze; "insegnanti" 38; "docente" 5; "docenti" 5; "professore" 71; "professori" 28; "professoressa" 43.

⁷³ La parola "viaggio" ha 54 corrispondenze; "viaggi" 193; "viaggiare" 50.

seconda o straniera.

Imparare ad imparare è una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente individuata dall'UE nel 2006 (Unione Europea 2006) e recepita in Italia come competenza chiave di cittadinanza per cui, al termine dell'istruzione obbligatoria, lo studente deve saper “organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro” (MIUR 2007).

Per facilitare il coinvolgimento del discente nella progettazione del proprio processo di apprendimento, fare in modo che assuma un ruolo attivo, propositivo e riflessivo è necessario stimolarlo a comprendere le strategie psico-cognitive e intellettive (tipi di intelligenza, stili d'apprendimento ecc.) che utilizza per apprendere. Tale necessità risponde alla dinamica di progressiva individualizzazione del processo di apprendimento; la massima personalizzazione dell'apprendimento e dell'insegnamento passa per l'adattamento dei metodi e delle attività alle caratteristiche neurologiche, psicologiche e cognitive dell'apprendente (Ugolini 2007).

Con gli studenti del corso si è lavorato su “una scheda di auto-osservazione, in formato word e quindi espandibile mentre la si usa e riutilizzabile più volte a distanza di tempo in un processo di auto-osservazione longitudinale” (Balboni 2015a: 71) elaborata da Balboni (2015b)⁷⁴, contenuta nell'allegato I, che individua alcune variabili che caratterizzano e influenzano l'apprendimento, le illustra e prevede uno spazio per l'inserimento delle osservazioni dello studente.

A partire dall'opera di Gardner (1983) si è fatta strada l'idea secondo la quale di intelligenze ce ne siano molte e non una sola: la mente non agisce trasversalmente nei vari ambiti dell'esperienza come un organo unico ma attraverso moduli separati, neurologicamente localizzabili, che lavorano in parallelo (Torresan 2016). Gardner parla di otto tipi di intelligenza presenti in ogni persona con combinazioni e

⁷⁴ Cfr. “Il tuo profilo come studente di una lingua seconda o straniera”. Supplemento online a Il Balboni. Corso comunicativo di italiano per stranieri. © Bonacci Editore Torino 2015: <http://www.bonaccieditore.it/files/4682> (11/2017).

dominanze diverse: linguistica, logico-matematica, spaziale, cinestesica, musicale, naturalistica, intra e interpersonale (1983). Una nona, l'intelligenza esistenziale, è ancora al vaglio (Gardner 1999a).

Balboni (2015a; 2015b) inserisce, nella prima parte della scheda, sei tipi di intelligenza tratti da Gardner (1993):

Tipi di intelligenza

Lo psicologo americano Gardner ha elaborato negli ultimi vent'anni la 'teoria delle intelligenze multiple', secondo cui la nostra 'intelligenza', il modo di capire il mondo, i fatti, le persone, è il risultato di un mix del tutto personale, individuali di almeno 7 tipi di intelligenza. In quali di queste ti riconosci di più? Quali invece sono poco presenti?

Trovi i pro, cioè gli elementi che aiutano, e i contro, gli aspetti che rendono più difficile imparare una lingua o che ti mettono a rischio quando la usi.

- a. Intelligenza linguistica
- b. Intelligenza logico-matematica
- c. Intelligenza spaziale
- d. Intelligenza musicale
- e. Intelligenza inter-personale
- f. Intelligenza intra-personale

Per ciascuna di esse vengono descritte le caratteristiche generali e successivamente quelle legate all'apprendimento delle lingue.

Si passa poi agli stili cognitivi e d'apprendimento:

Stili cognitivi e d'apprendimento

Ogni persona costruisce la sua conoscenza, giorno dopo giorno, fin dal momento in cui nasce: riceve input dal mondo, fa esperienza, e organizza questa enorme banca dati a modo suo, secondo il suo stile cognitivo, il suo stile personale nella conoscenza. Legato allo stile cognitivo è lo stile di apprendimento: ciascuno di noi tende ad imparare in modo che quello che ha imparato entri facilmente all'interno di quello che sa già, completandolo giorno dopo giorno.

Qui i colori indicano solo i due elementi di ogni coppia, perché gli stili sono composti sempre di due poli (e di tanto spazio tra l'uno e l'altro: tu sei sempre da qualche parte lì in mezzo!).

- a. Stile globale / analitico
- b. Stile astratto, ideativo / concreto, operativo
- c. Accettazione / rifiuto dell'ambiguità
- d. Accettazione / rifiuto dei propri errori

Gli stili cognitivi sono modalità preferenziali di elaborazione, organizzazione e gestione delle informazioni (Daloiso 2009: 82). Gli stili di apprendimento sono invece "caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come i discenti percepiscono l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e vi reagiscono" (Keefe 1979: 4). Tali

comportamenti cognitivi si stabilizzano nel tempo e si generalizzano a compiti diversi (Boscolo 1981) diventando “una tendenza costante a utilizzare una determinata classe di strategie” (De Beni *et al.* 2003: 165).

Nella seconda parte della scheda, Balboni (2015a; 2015b) inserisce alcune dicotomie relative a tratti della personalità che danno luogo ad atteggiamenti socio-relazionali (Daloiso 2009: 87):

Alcuni tratti della personalità

Ci sono alcune aspetti del ‘carattere’ che possono rendere più o meno facile l’apprendimento e la vita in classe. Anche qui i colori ci servono per distinguere i due tipi di personalità. Non ci sono attività suggerite per modificare il proprio profilo: ognuno deve trovare in sé la forza di cambiare, una volta scoperto in quale categoria si riconosce.

- a. Cooperazione/competizione
- b. Estroversione/introversione
- c. Ottimismo/pessimismo
- d. Autonomia/dipendenza

L’ultima sezione della scheda è relativa al modello tripolare della motivazione, elaborato da Balboni a partire dal 1994, secondo il quale l’agire umano è governato da tre cause: *dovere*, *bisogno*, *piacere*. Gli sforzi mentali e sociali che l’acquisizione linguistica richiede sono sostenuti dalla motivazione, una *energia* che mette in moto e tiene in azione hardware e software mentali (Balboni 2015a: 82):

La natura dell’interesse per la lingua studiata e la motivazione per studiarla.

Qui non si tratta di un’opposizione ma di una riflessione che ciascuno deve fare. Si incomincia a studiare una lingua per molte ragioni diverse: perché qualcuno ci obbliga, ad esempio il sistema scolastico; perché ne abbiamo bisogno, ad esempio uno studente Erasmus che va all’estero; perché ci piace quella lingua in particolare, o ci piacciono le lingue, o siamo curiosi ecc.:

- a. Obbligo: se dopo un inizio obbligato non capiamo che studiare una lingua è bella, o che quel Paese di cui studiamo la lingua ci piace, i risultati saranno pochi e la fatica sarà tanta;
- b. Bisogno: è un’ottima motivazione, ma solo per le fasi iniziali, per un A2, forse per un B1 incompleto. Il grande problema è che spesso noi capiamo alcuni bisogni, e non crediamo all’insegnante che ci dice che per dare completezza al nostro apprendimento abbiamo bisogno di fare delle cose che a noi, che non siamo esperti, sembrano inutili;
- c. Piacere: è la motivazione giusta, quella che aiuta ad apprendere con facilità, con ottimi risultati, con poca fatica, velocemente.

Sono 119 gli studenti che hanno compilato e caricato su Moodle la propria scheda di auto-osservazione. Il feedback sul gradimento e l’utilità della scheda è stato unanime nonostante le difficoltà incontrate nello svolgimento dell’attività che ha richiesto tempi e sforzi che gli studenti non avevano preventivato inizialmente.

Nonostante si parli molto di come si possa adattare l'insegnamento agli stili di apprendimento degli studenti, Cornoldi definisce “sforzi un po' insensati” i “tentativi di qualcuno di adattare il metodo di insegnamento alle caratteristiche del soggetto” (1999: 10) per due ragioni fondamentali: la prima ragione è che “si insegna bene come si sa insegnare”, la seconda è la difficoltà di adattare i propri metodi di insegnamento alle caratteristiche di una classe composta da molti individui, tutti diversi (*ivi*: 115).

La proposta elaborata da Cornoldi, che ci sentiamo di condividere, è “che siano gli allievi ad attrezzarsi per saper utilizzare le loro caratteristiche nel modo migliore” (*ivi*: 117).

4.2.4 Il questionario sul Portfolio europeo delle lingue

In accordo con Dörnyei (2014: 8-9), secondo il quale i questionari di ricerca sull'acquisizione delle seconde lingue si compongono di tre tipologie di domanda, il questionario sul Portfolio europeo delle lingue è articolato in:

- *Factual questions*. Sono le domande di classificazione che rilevano chi sono gli intervistati coprendo caratteristiche demografiche quali età, livello di istruzione, occupazione, ubicazione residenziale, stato civile e socioeconomico, religione nonché altre informazioni di base che possono essere rilevanti per interpretare i risultati dell'indagine. Nella ricerca sull'acquisizione linguistica includono fatti sulla storia di apprendimento delle lingue, la quantità di tempo trascorso in un ambiente L2, il livello di competenza L2 dei genitori, i libri di testo utilizzati;
- *Behavioural questions*. Le domande comportamentali vengono utilizzate per scoprire cosa stanno facendo o hanno fatto in passato i partecipanti focalizzandosi su azioni, stili di vita, abitudini e storia personale. In relazione all'acquisizione linguistica le domande sono volte a rilevare il complesso delle strategie di apprendimento passate e presenti;
- *Attitudinal questions*. Le domande attitudinali sono volte a rilevare cosa pensano le persone e comprendono *atteggiamenti, opinioni, credenze, interessi e valori*. Gli *atteggiamenti* riguardano risposte valutative riferite a

persone, istituzioni, situazioni. Sono profondamente incorporati nella mente umana, radicati nel passato e modellati da persone significative incontrate durante il proprio percorso di vita; per questo motivo sono pervasive e resistenti al cambiamento. Le *opinioni* sono altrettanto soggettive ma sono basate su accadimenti e fatti e quindi sono più mutevoli rispetto agli atteggiamenti. Le persone sono sempre consapevoli delle proprie opinioni, ma non possono essere pienamente consapevoli dei propri atteggiamenti (Aiken, 1996). Le *credenze* hanno un supporto fattuale più forte delle opinioni e spesso stabiliscono se qualcosa è vero, falso o giusto per un individuo. Gli *interessi* sono preferenze per attività particolari. I *valori* riguardano da un lato obiettivi e modi di vivere, dall'altro descrivono l'utilità, l'importanza o il valore attribuiti a particolari attività, concetti o oggetti (ad esempio il valore strumentale della competenza in una lingua straniera).

Sono stati compilati complessivamente 109 questionari.

Il questionario⁷⁵, costituito da 19 domande di varie tipologie, si compone di due sezioni:

- *Conosciamoci*;
- *Ragioniamo insieme sul Portfolio Europeo delle Lingue*.

La prima sezione si compone di *factual questions* volte a rilevare fatti demografici e linguistici, la seconda di *behavioural* e *attitudinal questions* per osservare comportamenti, atteggiamenti, opinioni, interessi dei partecipanti.

La classe si compone per l'82,6% di partecipanti di sesso femminile e per il 17,4% di partecipanti di sesso maschile (cfr. tab. 3).

Sesso	Percentuale	Numero partecipanti
Maschile	17,4%	19
Femminile	82,6%	90

⁷⁵ Cfr. Allegato II, Questionario sul Portfolio Europeo delle Lingue.

Totale	100%	109
--------	------	-----

Tabella 3- Genere dei partecipanti

L'età è compresa tra i 19 ed i 45 anni (cfr. tab. 4).

Età	Percentuale	Numero partecipanti
19	9,2%	10
20	40,4%	44
21	18,3%	20
22	8,3%	9
23	10,1%	11
24	0,9%	1
25	2,8%	3
26	2,8%	3
27	1,8%	2
28	0,9%	1
29	0,9%	1
30	0,9%	1
34	0,9%	1
45	1,8%	2
Totale	100%	109

Tabella 4 - Età dei partecipanti

L'86,2% degli studenti è iscritto al corso di laurea in Lingue, letterature e studi interculturali; il 9,2% è in Erasmus; il 2,8% è iscritto ad un modulo singolo; l'1,8% ad un altro corso di laurea universitario (cfr. tab. 5).

Corso	Percentuale	Numero partecipanti
Lingue, Letterature e Studi Interculturali	86,2%	94
Sono in Erasmus	9,2%	10
Nessun corso, seguo un modulo singolo	2,8%	3

Capitolo 4. La fase sperimentale o degli ingrandimenti empirici

Altro	1,8%	2
Totale	100%	109

Tabella 5 - Corsi di laurea ai quali sono iscritti i partecipanti

L'82,6% degli studenti è di madrelingua italiana; seguono la lingua tedesca (8,3%); russa (2,8%); albanese e rumeno (entrambe con l'1,8%); croato, giapponese e svedese con lo 0,9% (cfr. tab. 6).

Madrelingua	Percentuale	Numero partecipanti
Italiano	82,6%	90
Tedesco	8,3%	9
Russo	2,8%	3
Albanese	1,8%	2
Rumeno	1,8%	2
Croato	0,9%	1
Giapponese	0,9%	1
Svedese	0,9%	1
Totale	100%	109

Tabella 6 - Lingua madre dei partecipanti

Il 41,3% degli studenti conosce tre lingue; il 32,1% ne conosce quattro; il 18,3% cinque lingue; il 4,6% degli studenti conosce due lingue; il 3,7% ne conosce ben sei (cfr. tab. 7).

Lingue conosciute	Percentuale	Numero partecipanti
1	0,0%	0
2	4,6%	5
3	41,3%	45
4	32,1%	35
5	18,3%	20
6	3,7%	4
Più di 6	0,0%	0
Totale	100%	109

Tabella 7 - Numero di lingue conosciute dai partecipanti

Agli studenti è stato chiesto di autovalutarsi nelle lingue conosciute sulla base dei livelli del QCER. Le lingue più conosciute (cfr. tab. 8) sono italiano (21,9%), inglese (21,9%), francese (12,7%), spagnolo (14,1%), tedesco (8,4%), russo (3,1%), cinese (2,7%) e giapponese (2,5%).

Come affermano Beacco *et al.* (2010: 134):

Anche le competenze cosiddette parziali dovranno trovare un posto nella valutazione: contrariamente a quanto afferma una ideologia monolingue che ancora modella l'insegnamento delle lingue e che ha come modello il parlante nativo, non si tratta di competenze "al ribasso", ma di competenze reali che possono essere anche molto specifiche e approfondite in una singola abilità linguistica e direttamente utili, pronte all'uso per soddisfare bisogni specifici, e che costituiscono anche la base per apprendimenti e possibili successivi sviluppi.

Fra i tratti distintivi della competenza plurilingue vi è quello di essere una competenza plurale, fatta anche di competenze parziali, che permette, tramite capacità trasversali, di gestire in modo sincronico e diacronico il proprio repertorio facendolo evolvere (Mariani 2012: 23). È stato quindi importante per noi che gli studenti abbiano inserito anche competenze parziali (A1 e A2) mostrando di aver compreso che nell'apprendimento è importante il processo piuttosto che il prodotto finale.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Totale	%
albanese	2					3	5	1,0%
arabo	2	1					3	0,6%
bielorusso	2						2	0,4%
bulgaro	1						1	0,2%
catalano	1						1	0,2%
ceco	1						1	0,2%
cinese	10	2	1				13	2,7%
coreano	3						3	0,6%
croato	1						1	0,2%
danese	1						1	0,2%
ebraico	1						1	0,2%
estone	1						1	0,2%
filippino	1						1	0,2%
finlandese	1						1	0,2%

Capitolo 4. La fase sperimentale o degli ingrandimenti empirici

francese	14	10	19	15	4		62	12,7%
galiziano	1						1	0,2%
gallese	1						1	0,2%
giapponese	9	2	1				12	2,5%
greco	1						1	0,2%
hindi	1						1	0,2%
indonesiano	1						1	0,2%
inglese		8	34	45	19	1	107	21,9%
irlandese	1						1	0,2%
islandese	1						1	0,2%
italiano		8	34	45	19	1	107	21,9%
lettone	1				1		2	0,4%
lituano	1						1	0,2%
macedone	1						1	0,2%
malese	1						1	0,2%
maltese	1						1	0,2%
norvegese	1		1				2	0,4%
olandese	1						1	0,2%
persiano	1						1	0,2%
polacco	2						2	0,4%
portoghese	2	2					4	0,8%
rumeno	2		1				3	0,6%
russo	13	1				1	15	3,1%
serbo	1						1	0,2%
slovacco	1						1	0,2%
sloveno	1						1	0,2%
spagnolo	6	14	19	23	7		69	14,1%
svedese	4	2					6	1,2%
tailandese	1						1	0,2%
tedesco	3	9	10	9	1	9	41	8,4%
ucraino	1	1					2	0,4%
ungherese	1			1			2	0,4%
vietnamita	1						1	0,2%

Totale	105	60	120	138	51	15
--------	-----	----	-----	-----	----	----

Tabella 8 - Autovalutazione nelle lingue conosciute dai partecipanti

La seconda sezione del questionario, *Ragioniamo insieme sul Portfolio Europeo delle Lingue*, è incentrata sull'esperienza fatta dagli studenti con il Portfolio europeo delle lingue durante il corso.

Il 90,8% dei partecipanti non conosceva il PEL prima della frequenza al corso. Tra i 10 studenti (9,2%) che invece già lo conoscevano: 6 ne avevano sentito parlare ma non lo avevano mai utilizzato, 2 lo avevano “incontrato” compilando il proprio curriculum Europass, 2 avevano iniziato ad usarlo durante la scuola secondaria di secondo grado e continuano ad aggiornarlo ancora oggi riconoscendone l'utilità.

Per rilevare l'opinione sugli obiettivi che, in piena sintonia con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa per l'insegnamento/apprendimento delle lingue, stanno alla base del PEL e soprattutto su quanto il PEL abbia contribuito al raggiungimento di tali obiettivi, è stato chiesto agli studenti di indicare se la compilazione del PEL li abbia “avvicinati” a tali obiettivi, se glieli abbia semplicemente fatti scoprire o se invece non riescano a ravvisare come tali obiettivi possano essere perseguiti attraverso l'uso del PEL⁷⁶.

Riportiamo nella tabella 9 l'esito della rilevazione evidenziando come il PEL abbia avvicinato o fatto scoprire:

- il rafforzamento della comprensione e conoscenza reciproca tra i cittadini europei,
- il rispetto per la diversità linguistica e culturale,
- la protezione e promozione della diversità linguistica e culturale,
- lo sviluppo del plurilinguismo come processo aperto lungo tutto l'arco della vita,
- lo sviluppo dell'autonomia del discente nel processo di apprendimento,
- la promozione della trasparenza e coerenza nei programmi linguistici,
- la descrizione puntuale delle competenze linguistiche del discente per

⁷⁶ Si riporta il testo della domanda: 8) Il PEL concorre al raggiungimento di alcuni obiettivi, in piena sintonia con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa per l'insegnamento/apprendimento delle lingue. Ne elencherò alcuni chiedendoti se, a tuo avviso, la compilazione del PEL ti ha avvicinato a tali finalità, te le ha fatte semplicemente "scoprire" oppure se non riesci a ravvisare come, attraverso il PEL, tali finalità potrebbero essere perseguite.

Capitolo 4. La fase sperimentale o degli ingrandimenti empirici

facilitare la mobilità.			
	La compilazione del PEL mi ha avvicinato/a	La compilazione del PEL me le ha fatte "scoprire"	Non riesco a ravvisare come potrebbero essere perseguite attraverso il PEL
rafforzamento della comprensione e conoscenza reciproca tra i cittadini europei	61 (56%)	38 (34,9%)	10 (9,2%)
rispetto per la diversità linguistica e culturale	85 (78%)	18 (16,5%)	6 (5,5%)
protezione e promozione della diversità linguistica e culturale	63 (57,8%)	41 (37,6%)	5 (4,6%)
sviluppo del plurilinguismo come processo aperto lungo tutto l'arco della vita	52 (47,7%)	55 (50,5%)	2 (1,8%)
sviluppo dell'autonomia del discente nel processo di apprendimento	49 (45%)	54 (49,5%)	6 (5,5%)
promozione della trasparenza e coerenza nei programmi linguistici	35 (32,1%)	60 (55%)	14 (12,8%)
descrizione puntuale delle competenze linguistiche del discente per facilitarne la mobilità	63 (57,8%)	40 (36,7%)	6 (5,5%)

Tabella 9 - Ruolo del PEL in relazione agli obiettivi del CoE

Il questionario si focalizza poi sul Dossier con una domanda a risposta multipla in cui si chiede agli studenti di immaginare che cosa inserirebbero nel proprio

Dossier⁷⁷.

Riportiamo le risposte nella tabella 10:

Elementi da inserire nel Dossier	Percentuale	Numero partecipanti
Mappe	63,3%	69
Librerie e recensioni	62,4%	68
Traduzioni e trascrizioni	58,7%	64
Strumenti di creazione e condivisione di documenti	54,1%	59
Calendari	50,5%	55
File audio/video	32,1%	34
Sillabi	16,5%	18
Altro	4,5%	5

Tabella 10 - Nuovi elementi da inserire nel Dossier

Riscuotono molte preferenze, in ordine decrescente:

- mappe per mostrare i soggiorni all'estero;
- "librerie" e recensioni di libri, testi, poesie letti in lingua straniera;
- traduzioni e trascrizioni di testi, articoli, filmati, video musicali, tutorial ecc.;
- strumenti di creazione e condivisione di documenti (produzioni personali in lingua straniera, lavori di gruppo ecc.);
- calendari in cui inserire le occasioni d'uso della lingua straniera (incontri, tandem, partecipazione a eventi ecc.);
- file audio o video in cui mostrare le proprie competenze di produzione orale in lingua straniera;
- sillabi in cui annotare le nuove parole imparate.

In "altro" troviamo solo le proposte di 5 studenti:

- 2 studenti (1,8%) vorrebbero poter inserire attestati e diplomi, che però sono già contemplati nel Dossier;

⁷⁷ Si riporta il testo della domanda: 9) Non abbiamo avuto tempo per sperimentare il Dossier. Come sai, il Dossier è la sezione del PEL che raccoglie documenti e produzioni personali che documentano e mostrano ciò che sai fare con le lingue straniere. Il Dossier raccoglie quindi materiali ed elaborati esemplificativi e dimostrativi di ciò che è stato fatto o si sa fare in lingue diverse e di ciò che hai dichiarato nel Passaporto delle Lingue e nella Biografia Linguistica. Prova a pensare cosa inseriresti nel tuo Dossier.

- 1 studente (0,9%) indica un generico “produzioni personali in lingua” che era però presente tra le opzioni fornite;
- 1 studente (0,9%) indica “materiali che ho raccolto o prodotto e fonti cui ho attinto che ho ritenuto utili per il mio percorso di apprendimento (siti internet, video, film, libri, riviste, giochi ecc.)”, opzione, questa, che potrebbe costituire sezioni di *social bookmarking*⁷⁸ nel Dossier, in caso di materiali prodotti dallo studente, e nella Biografia linguistica nel caso in cui si tratti di materiali raccolti o consultati dallo studente;
- 1 studente (0,9%), infine, sta imparando le lingue con il karaoke e vorrebbe poter inserire le proprie registrazioni nel Dossier, anche in questo caso l’opzione potrebbe rientrare in “file audio e video”.

La domanda 9a chiede di spiegare le ragioni dell’importanza di inserire nel Dossier gli elementi che avevano indicato⁷⁹.

Le motivazioni addotte sono: mostrare, attestare in modo più esaustivo, essere valutati in modo più veritiero (60%); dimostrare e dare prova di ciò che si sa fare (30%); esprimersi e mettere in luce la propria creatività (10%).

La domanda 10 chiede se vi siano aspetti delle competenze ed esperienze linguistiche che il PEL non consente di inserire: il 66,1% (72 studenti) ha risposto di sì, il 33,9% (37 studenti) di no. Al 66,1% degli studenti che hanno risposto “sì”, si chiede di indicare quali siano le competenze ed esperienze che vorrebbero poter inserire nel PEL fornendo alcune risposte predefinite ed una opzione “altro” in cui poter inserire liberamente del testo⁸⁰.

Il 57,5% (42 studenti) indica sezioni che valorizzino l’utilizzo e l’esposizione alle

⁷⁸ Il social bookmarking è un servizio basato sul web che permette di salvare e pubblicare, rendendoli disponibili ad altri utenti, i propri elenchi di segnalibri (bookmarks). I bookmarks indicano l’URL di pagine web e file.

⁷⁹ Si riporta il testo della domanda: 9a) Spiegami perché è importante, per te, poter inserire nel Dossier quello che hai selezionato.

⁸⁰ Si riportano i testi delle due domande:

10) Ci sono aspetti delle tue competenze ed esperienze linguistiche che, secondo te, il PEL non ti consente di inserire?

10a) Se hai risposto Sì alla domanda precedente, raccontami quali sono le competenze ed esperienze che vorresti poter inserire nel PEL? Di seguito alcune opzioni ed una opzione "altro" in cui puoi inserire ciò che vuoi.

lingue straniere (app per l'apprendimento linguistico; radio e televisione; quotidiani, riviste, fumetti e siti letti in lingua originale; libri e opere letterarie letti in lingua originale; cinema, teatro, danza; arte e architettura; moda; cucina ecc.); ancora il 57,5% seleziona contatti continuativi con nativi; il 46,6% (34 studenti) vorrebbe sezioni in cui inserire desideri, esigenze, obiettivi linguistici e in cui programmare come poter soddisfare tali esigenze e/o perseguire gli obiettivi che ha intenzione di raggiungere; il 26% vorrebbe poter svolgere attività riflessive guidate sui propri stili di apprendimento come quelle proposte durante il corso (si veda par. 4.2.3).

In “altro” troviamo due proposte, una volta a mettere in evidenza le competenze ed esperienze linguistiche più spendibili in ambito accademico o lavorativo, l'altra alla valorizzazione di competenze in lingue classiche, come il latino, che vengono studiate a scuola ma non prevedono certificazioni ufficiali e che sono considerate nel QCER “the long-dead classical languages” (CoE 2001: 109).

La domanda 11 si focalizza sulle due funzioni principali del PEL e chiede agli studenti di raccontare come il loro PEL potrebbe avere una funzione informativo-documentaria ed una funzione pedagogica⁸¹. Si riportano le espressioni chiave raccolte dalla disamina delle risposte.

Per quanto riguarda la funzione informativo-documentaria il PEL serve a:

- mostrare;
- documentare;
- rendere visibili;
- presentare;
- fornire informazioni;
- attestare;
- organizzare le competenze e le esperienze;
- testimoniare;
- accedere al lavoro.

⁸¹ Si riporta il testo della domanda: 11) A lezione abbiamo visto come il PEL (Portfolio Europeo delle Lingue) abbia due funzioni: una informativo-documentaria e l'altra pedagogica. Adesso che hai provato a compilare un Passaporto Europeo delle Lingue ed una Biografia Linguistica, riesci a spiegarmi, anche con esempi concreti, come il tuo PEL potrebbe avere una funzione informativo-documentaria ed una funzione pedagogica?

In riferimento alla funzione pedagogica il PEL consente di:

- conoscersi;
- autovalutarsi;
- auto-analizzarsi;
- riflettere e capire;
- porsi obiettivi;
- individuare carenze;
- migliorare;
- sviluppare consapevolezza;
- valorizzare esperienze e competenze;
- costruire un “percorso” storico del proprio apprendimento;
- scoprire di nuovi interessi linguistici;
- guidare e sostenere l’apprendimento linguistico;
- maturare.

Nonostante la domanda 12 chiedesse agli studenti di indicare l’aspetto più positivo del PEL⁸², la maggior parte delle risposte fornite indica numerosi aspetti positivi.

Circa il 50% delle risposte indica come aspetto più positivo del PEL la funzione informativo-documentaria e quindi la possibilità di creare un inventario chiaro ed esaustivo di competenze linguistiche, acquisite in vari contesti, per presentare sé stessi.

L’altra metà delle risposte indica invece la funzione pedagogica come aspetto positivo principale e quindi il coinvolgimento nella progettazione del proprio apprendimento, lo sviluppo di capacità riflessive, di autovalutazione e di comprensione dei propri livelli di competenza linguistica, lo sviluppo dell’autonomia, l’aumento della motivazione ad apprendere.

Il 10% circa degli studenti vede il PEL come uno strumento che permette di superare i propri limiti, aumenta l’autostima, rispecchia la conoscenza effettiva delle lingue indipendentemente dai tradizionali voti scolastici e/o universitari, valorizza l’apprendente nella sua unicità e soggettività.

⁸² Si riporta il testo della domanda: 12) Qual è, per te, l’aspetto più POSITIVO del PEL? Illustralo e spiegami la/e motivazioni.

Alla domanda 13, volta a rilevare l'aspetto più negativo del PEL⁸³, rispondono di non riuscire ad individuare aspetti negativi 48 studenti (44%).

Sono 10 (9,2%) gli studenti che ritengono che il PEL sia poco conosciuto e poco diffuso.

Lamentano sinteticità del documento 16 studenti (14,7%) e limiti dovuti al fatto che sia prevalentemente in versione cartacea 8 studenti (7,3%).

L'autovalutazione rappresenta per 11 studenti (10,1%) un potenziale aspetto negativo poiché il soggetto potrebbe sovrastimare o sottostimare le proprie competenze.

Per 9 studenti (8,3%) il PEL non consente di descrivere competenze di tipo extralinguistico o pragmatico, per 7 studenti (6,4%) non prevede livelli parziali o intermedi di competenza linguistica benché si basi sui livelli del QCER.

Le domande 14 e 14a⁸⁴ chiedono se vi siano strumenti ritenuti più adatti del PEL per raccogliere competenze ed esperienze linguistiche e di indicare, eventualmente, quali siano.

L'85,3% dei partecipanti (93 studenti) ritiene non ve ne siano. Il restante 14,7% dei partecipanti (16 studenti), che ha invece risposto "sì", indica:

- siti che consentano di effettuare test dettagliati di autovalutazione on-line (5 studenti);
- genericamente documenti che possano accogliere un maggior numero di dati e più specifici (6 studenti);
- un PEL online, aggiornabile e accessibile a tutti (1 studente);
- documenti che possano consentire di raccogliere testimonianze di enti istituzionali o accademici e datori di lavoro circa le competenze effettive del soggetto (4 studenti).

Nella domanda 15 si chiede di provare ad immaginare un PEL ospitato in una piattaforma online e di indicare quale grado di importanza assegnerebbero ad una serie di caratteristiche date (cfr. tab. 11). Molto importanti sono considerate:

⁸³ Si riporta il testo della domanda: 13) Qual è, per te, l'aspetto più NEGATIVO del PEL? Illustralo e spiegami la/e motivazioni.

⁸⁴ Si riportano i testi della domande:

14) Ci sono, a tuo avviso, strumenti che potrebbero essere più adatti del PEL raccogliere competenze ed esperienze linguistiche?; 14a) Se hai risposto Sì alla domanda precedente, dimmi quali sono e spiegami perché, secondo te, sono più adatti.

Capitolo 4. La fase sperimentale o degli ingrandimenti empirici

- la gratuità del PEL;
- la possibilità di aggiornare con semplicità il PEL, sostituire, eliminare, aggiungere sezioni;
- la possibilità di entrare in contatto con altri apprendenti e condividere esperienze, competenze, necessità, riflessioni, lacune, idee, risorse.

	Molto importante	Poco importante	Importante	Non rilevante
Dovrebbe essere uno spazio web di mia proprietà	23 (21.1%)	29 (26.6%)	31 (28.4%)	26 (23.9%)
Dovrebbe essere uno spazio gratuito	88 (80.7%)	2 (1.8%)	18 (16.5%)	1 (0.9%)
Dovrebbe essere uno spazio che mi consente di aggiornare con semplicità il PEL, sostituire, eliminare, aggiungere sezioni	93 (85.3%)	0 (0%)	13 (11.9%)	3 (2.8%)
Dovrebbe essere uno spazio web che mi consente di mostrare pubblicamente e condividere ciò che io decido di mostrare	42 (38.5%)	21 (19.3%)	42 (38.5%)	4 (3.7%)
Dovrebbe essere uno spazio web che mi mette in contatto con altri apprendenti e mi permette di condividere esperienze, competenze, necessità, riflessioni, lacune, idee, risorse	55 (50.5%)	17 (15.6%)	34 (31.2%)	3 (2.8%)

Dovrebbe contenere descrittori del QCER più articolati che mi aiutino sia ad identificare meglio le mie competenze sia a selezionare documenti e produzioni personali che possano documentare che ho raggiunto quel livello	46 (42.2%)	8 (7.3%)	54 (49.5%)	1 (0.9%)
Dovrebbe avere una veste grafica accattivante	14 (12.8%)	39 (35.8%)	23 (21.1%)	33 (30.3%)

Tabella 11 - Grado di importanza delle caratteristiche di un PEL online

Nella domanda successiva⁸⁵ si chiede di aggiungere eventuali altre caratteristiche non inserite nell'elenco precedente. Si registrano 5 diverse proposte:

- dovrebbe contenere un forum;
- dovrebbe contenere esempi concreti di supporto ai descrittori del QCER;
- dovrebbe essere uno spazio web ben pubblicizzato, in modo che molte persone entrino in contatto con questo strumento;
- dovrebbe salvaguardare i profili veri da quelli falsi;
- dovrebbe consentire di inserire file multimediali o elaborati in lingua straniera per attestare l'uso che se ne sa fare.

All'ultima domanda del questionario⁸⁶, in cui si chiede se pensano di continuare ad utilizzare il PEL in futuro, l'88,1% (96 studenti) risponde sì; l'1,8% (2 studenti) risponde no; il 10,1% (11 studenti) non sa. Vediamo quali sono le motivazioni addotte.

Per elaborare le risposte positive si è cercato di raggrupparle in categorie anche se la

⁸⁵ Si riporta il testo della domanda: 15a) Vuoi aggiungere qualche caratteristica che non è stata inserita nell'elenco precedente? Se vuoi, puoi farlo qui.

⁸⁶ Si riportano i testi delle ultime due domande:
16) Credi che utilizzerai il PEL in futuro?
16a) Spiegami perché.

maggior parte delle risposte risulta articolata e si colloca quindi in più categorie:

- la categoria “lavoro” si riferisce all’utilità percepita per accedere al mercato del lavoro presentando dunque, in modo esaustivo e completo, le proprie competenze ed esperienze linguistiche attraverso il PEL;
- “autovalutazione” raggruppa le risposte in cui la priorità è stata data all’importanza che il PEL riveste nello sviluppo di capacità di autovalutazione del percorso di apprendimento linguistico;
- “apprendimento” è la categoria che raggruppa le risposte in cui si fa un chiaro riferimento all’utilità del PEL per l’apprendimento delle lingue;
- “rilevanza personale” identifica le risposte in cui gli studenti affermano che continueranno ad usare il PEL per il proprio sviluppo personale e culturale;
- “mobilità” è la categoria individuata per le risposte che si focalizzano sulla necessità di avere un PEL aggiornato per stabilirsi in uno dei paesi dell’UE;
- “plurilinguismo” raggruppa le risposte che hanno preso in considerazione la dimensione europea del PEL e il suo supporto allo sviluppo del plurilinguismo.

Si riportano alcune espressioni significative usate dagli studenti, collocate nelle rispettive categorie (cfr. tab. 12).

Categoria	Studenti	Percentuale	Espressioni significative
Lavoro	45	46,9%	<ul style="list-style-type: none"> - lo ritengo uno strumento molto utile per dimostrare le proprie competenze linguistiche per entrare nel mondo del lavoro; - userò questo strumento per avere un materiale esaustivo che mi può presentare, per quanto riguarda le lingue, nel mondo del lavoro.
Autovalutazione	20	20,8%	<ul style="list-style-type: none"> - è uno degli strumenti più articolati che ad oggi disponiamo per un'autovalutazione autentica del percorso linguistico; - è uno strumento utile per imparare ad auto-valutarsi e prendere coscienza delle proprie capacità; - credo sia di aiuto a chiunque sia un apprendente di lingue e voglia avere

			ben chiare le proprie capacità e i propri limiti.
Apprendimento	20	20,8%	<ul style="list-style-type: none"> - mi aiuterà nel mio percorso di apprendimento delle lingue; - è uno strumento utile per l'acquisizione di nuove lingue.
Rilevanza personale	10	10,4%	<ul style="list-style-type: none"> - ampliarlo vorrà dire diventare una persona più ricca culturalmente; - mi stimola ad arricchire il mio bagaglio culturale di varie esperienze; - rappresenta uno spazio da riempire con intento autocritico di migliorarmi.
Mobilità	4	4,2%	<ul style="list-style-type: none"> - è spendibile nei vari Paesi dell'UE perché è un documento ufficiale; - è un documento essenziale, oggi, per la mobilità europea; - lo userò se mi stabilirò all'estero.
Plurilinguismo	4	4,2%	<ul style="list-style-type: none"> - promuove il plurilinguismo; - è uno strumento che rafforza la conoscenza culturale e i rapporti reciproci tra i cittadini europei.

Tabella 12 - Le motivazioni di chi ritiene di continuare ad usare il PEL

I due studenti che hanno risposto che non utilizzeranno il PEL in futuro indicano come motivazione: uno che non gli piacciono le standardizzazioni e che quindi utilizzerà il PEL solo se sarà indispensabile ai fini lavorativi, l'altro che trova difficile, se non impossibile, autovalutarsi in giovane età con conseguente impossibilità ad utilizzare il PEL.

Le motivazioni addotte dagli 11 studenti che hanno risposto "non so" sono le seguenti:

- impossibilità nel rispondere alla domanda perché non conosce il proprio futuro lavorativo e non è in grado di stabilire se il PEL servirà o meno (5 studenti);
- ad oggi non ritiene di avere competenze linguistiche sufficienti per costruire il proprio PEL (3 studenti);
- apertura ad un possibile utilizzo futuro del PEL solo se verrà creata una versione interamente on line (2 studenti);
- mancanza di tempo e motivazione richiesti per l'aggiornamento del PEL (1 studente).

4.3 *L'ingrandimento empirico sul rapporto con le tecnologie per l'apprendimento delle lingue*⁸⁷

All'indagine sul rapporto con le tecnologie per l'apprendimento delle lingue hanno partecipato studenti del terzo anno del corso di laurea triennale in Comunicazione linguistica e multimediale dell'Università di Firenze del corso "Laboratorio di glottodidattica: dall'e-learning al m-learning"⁸⁸, tenuto da Maria Cecilia Luise durante gli anni accademici 2015-2016 e 2016-2017.

Il contenuto del corso è il seguente:

Considerare lo studente protagonista del proprio processo di apprendimento ha cambiato il concetto d'insegnamento e il modo di utilizzare le tecnologie didattiche. Al modello CAI di "electronic page turner" si sostituisce l'orientamento a mettere il soggetto nelle condizioni di costruire autonomamente il proprio processo di apprendimento. Un nuovo mezzo di comunicazione deve fare i conti con quello che tende a sostituire del tutto o in parte, come è accaduto ad esempio per il cellulare nei confronti del telefono: l' "m-learning" è quindi collegato all'e-learning ed entrambi sono oggi fondamentali per l'apprendimento delle lingue⁸⁹.

Tra gli obiettivi formativi "analizzare l'organizzazione di strumenti e-learning e m-learning in funzione di prospettive formative e comunicative"⁹⁰; il programma del corso: "Internet nell'insegnamento delle lingue, sistemi di istruzione e istruzione programmata, dai laboratori linguistici alle aule multimediali: tipi di laboratorio ed efficacia didattica, strumenti e-learning e m-learning nella didattica delle lingue"⁹¹.

⁸⁷ I sottoparagrafi che compongono il paragrafo 3 sono tratti da: LUISE M.C., TARDI G., 2017, "Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università", in *Ri-La, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1, pp. 91- 107.

⁸⁸ Il codice dell'insegnamento è B020757. Il corso, da 6 crediti formativi, ha una durata di 36 ore. I periodi didattici sono, per l'anno accademico 2015-2016 dal 19/09/2016 al 22/12/2016 e dal 21/09/2015 al 22/12/2015 per l'anno accademico 2016-2017.

⁸⁹ Cfr. Università degli studi di Firenze, Laboratorio di glottodidattica: dall'e-learning al m-learning, Contenuto del corso:
<https://www.unifi.it/index.php?module=ofform2&mode=1&cmd=3&AA=2015&afId=375299> (11/2017).

⁹⁰ Cfr. Università degli studi di Firenze, Laboratorio di glottodidattica: dall'e-learning al m-learning, Obiettivi formativi:
<https://www.unifi.it/index.php?module=ofform2&mode=1&cmd=3&AA=2015&afId=375299> (11/2017).

⁹¹ Cfr. Università degli studi di Firenze, Laboratorio di glottodidattica: dall'e-learning al m-learning, Programma del corso:
<https://www.unifi.it/index.php?module=ofform2&mode=1&cmd=3&AA=2015&afId=375299> (11/2017)

Il percorso didattico mirava a far fare esperienza agli studenti di alcuni degli strumenti che le TIC mettono a disposizione di chi vuole usarle per imparare le lingue; sviluppare competenze legate all'autonomia nella scelta e nell'utilizzo di questi strumenti e competenze di tipo metacognitivo per valutare le proprie modalità di utilizzare le TIC, in particolare per compiti di apprendimento linguistico (Luise, Tardi 2017: 96).

Il “modello” di studente alla base del percorso realizzato nel Laboratorio possiede sia competenze di tipo digitale sia strategie finalizzate all'apprendimento linguistico. Riguardo alle competenze digitali Calvani (2013) sottolinea che per competenza digitale non si intende qualcosa che si apprende solo usando le tecnologie se questo uso non viene accompagnato da un'adeguata capacità riflessiva: la competenza digitale implica una contemporanea presenza di sapere e tecnica, unite a pensiero critico e capacità etico-sociale.

Per quanto riguarda le strategie di apprendimento linguistico, facendo riferimento al modello di Rebecca Oxford (1990), non essendo il nostro un corso di lingua, abbiamo puntato a sviluppare quelle che l'autrice chiama competenze indirette⁹², in quanto, a differenza di quelle dirette, non coinvolgono direttamente l'uso della lingua ma sostengono la sua acquisizione:

- a. *strategie metacognitive*, per pianificare e valutare il proprio percorso di apprendimento e le modalità messe in atto per imparare una lingua, e per avere consapevolezza dei propri stili e preferenze di apprendimento;
- b. *strategie affettive*, in grado di tenere sotto controllo gli aspetti ansiogeni, di motivare all'apprendimento linguistico e sviluppare autoefficacia;
- c. *strategie sociali*, basate sulla cooperazione con gli altri e sulla capacità di imparare attraverso l'interazione e sull'empatia (Oxford 1990: 98).

Autonomia, consapevolezza, abilità sociali, motivazione: nel nostro modello sono aspetti funzionali all'apprendimento linguistico che possono essere rafforzati e sostenuti con l'uso di strumenti tecnologici.

⁹² R. Oxford definisce così le competenze “specifications, behaviours, steps, or techniques – such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task – used by students to enhance their own learning” (Scarcella, Oxford 1992: 63).

Nella progettazione del corso abbiamo quindi ragionato su quali strumenti avrebbero potuto nello stesso tempo:

- a. guidare gli studenti alla scoperta delle potenzialità formative e glottodidattiche di strumenti digitali che utilizzano nella loro quotidianità con scopi sociali e ricreativi;
- b. far loro scoprire almeno alcune delle risorse disponibili in rete e sfruttabili tramite *m-learning* per l'apprendimento e l'esercitazione delle lingue;
- c. portarli a sfruttare una molteplicità di canali sensoriali ai fini di apprendimento, integrando testo, video e audio con modalità personalizzate;
- d. far fare un'esperienza di co-costruzione di conoscenze relative a strumenti e metodi glottodidattici in contesto virtuale;
- e. condurli verso una progressiva consapevolezza di vantaggi e svantaggi delle tecnologie applicate alla glottodidattica generando un atteggiamento critico che permetta di comprendere perché un determinato strumento ha (o meno) funzionato e potrebbe (o meno) funzionare in un altro contesto;
- f. renderli consapevoli del proprio processo di acquisizione, in particolare linguistica, delle proprie preferenze e dei propri stili di apprendimento e di come sfruttare queste caratteristiche personali in contesto tecnologico e multimediale;
- g. promuovere autonomia e capacità di autoriflessione riguardo alle proprie scelte formative (*ibidem*).

Dopo un questionario di entrata finalizzato a delineare competenze, aspettative, profili tecnologici e linguistici degli studenti, e una prima fase introduttiva volta a uniformare le abilità tecniche relative alla piattaforma, il corso si è sviluppato attraverso microattività, moduli interconnessi e talvolta propedeutici gli uni agli altri. Lungo tutto il corso sono stati disseminati contenuti multimediali di approfondimento teorico su approcci e metodi della glottodidattica, relativi alle caratteristiche del web 2.0 ed al legame tra glottodidattica e tecnologie con due scopi:

- predisporre percorsi di fruizione reticolari e personalizzati attraverso cui imparare a sfruttare una molteplicità di fonti di conoscenza;

- dare nozioni che permettessero agli studenti di avere punti di riferimento oggettivi per poter, in futuro, valutare e scegliere prodotti formativi tecnologici per imparare le lingue.

I moduli proposti, incentrati sull'uso di strumenti quali audiovisivi e ipertesti, forum, wiki e app sono stati accompagnati da attività metacognitive, momenti di riflessione e di analisi dell'esperienza, condotti sia individualmente sia in modo condiviso con la classe. Attraverso articolati questionari sono state proposte chiavi di lettura delle attività per far emergere punti di vista, esperienze, argomentazioni, motivazioni e bisogni, successi ed insuccessi, prefigurazione di scenari futuri di applicazione di quanto appreso. In linea con gli elementi che caratterizzano un intervento metacognitivo individuati da Cornoldi (1995: 386), i questionari sono stati predisposti in modo da condividere con gli studenti gli obiettivi di apprendimento; focalizzare la riflessione sui loro sistemi di credenze e sui vissuti; analizzare errori e/o criticità emersi; riferire strategie, comportamenti e risultati; orientarli all'esperienza ed alla padronanza piuttosto che alla prestazione; rendere la comunicazione interattiva stimolandoli a “pensare ad alta voce” e a mettersi “nella testa degli altri”; promuovere autoregolazione.

4.3.1 L'impiego auto-didattico di audiovisivi

Inserire gli audiovisivi, veicolati dai media televisivi e informatici, nelle proprie attività di apprendimento linguistico significa avere “a portata di click” contesti autentici di uso linguistico, apprendere in modo naturale e immersivo e stabilire contatti diretti con la lingua che si sta studiando. Gli studenti del corso utilizzano videotutorial per risolvere problemi informatici, imparare ricette culinarie, suonare strumenti musicali, truccarsi ecc. ma la fruizione di materiale audiovisivo (podcast, canzoni, film, video, pubblicità, trailer, interviste, documentari, reportage) per apprendere le lingue è limitata a indicazioni fornite sporadicamente dagli insegnanti o iniziative del singolo altrettanto sporadiche. Gli studenti sono stati quindi guidati alla scoperta delle potenzialità didattiche di uno strumento con il quale hanno familiarità, ma che raramente utilizzano con finalità formative. Da una parte gli

audiovisivi, sia in italiano sia in *plain English*, sono stati utilizzati per introdurre le funzionalità di Moodle che gli studenti sarebbero stati chiamati a sperimentare e per approfondire conoscenze glottodidattiche e tecnologiche. Dall'altra sono stati oggetto di uno specifico modulo: è stata proposta infatti la fruizione della videolezione "Strumenti tecnologici che aiutano l'acquisizione linguistica" del servizio MEAL (Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico)⁹³ corredata da una dispensa che contiene uno schema della lezione, materiali per l'approfondimento e una sezione di autovalutazione. I partecipanti sono stati lasciati liberi di organizzare il proprio apprendimento scegliendo quando, dove, come, in che ordine, con che ritmo, con quale/i dispositivi fruirla. Successivamente è stato chiesto loro di raccontare l'esperienza e individuare punti di forza e di debolezza dell'apprendimento attraverso audiovisivi. Tra i punti di forza emersi troviamo la personalizzazione di tempi, modalità e luoghi di fruizione e fruizione in mobilità; motivazione e divertimento stimolati dagli audiovisivi; migliore comprensione e memorizzazione dei contenuti; tra i punti di debolezza la passività dell'utente, la freddezza del mezzo, la mancanza di interazione e i possibili elementi di distrazione che comporta una fruizione in mobilità. Ciò che si intendeva perseguire con questo modulo è ampiamente emerso durante l'attività metacognitiva finale. Gli studenti sono risultati motivati ad apprendere tramite i video perché si tratta di un supporto che fa già parte del loro vissuto, che non richiede particolari competenze di utilizzo e non comporta difficoltà di accesso; i materiali proposti, integrando una pluralità di dimensioni percettive (visiva, orale, sonora ecc.), hanno attivato comprensioni differenziate e personalizzate permettendo loro di acquisire maggiore consapevolezza sui propri stili, strategie, preferenze di apprendimento.

4.3.2 Wiki e apprendimento linguistico

Come più volte ricordato dal suo ideatore, Martin Dougiamas, Moodle è un ambiente informatico per la gestione di corsi basato, tra le altre⁹⁴, sulle prospettive teoriche del

⁹³ Cfr. Università Ca' Foscari, MEAL, Videolezione 6: <http://www.unive.it/pag/9471/> (11/2017).

⁹⁴ Le correnti di riferimento di Dougiamas sono il costruttivismo di Piaget, Vyogotsky e Von Glaserfeld, il costruzionismo di Papert e il costruttivismo sociale di Vyogotsky.

costruzionismo. A coniare il termine “costruzionismo” fu Seymour Papert (cfr. par. 2.8), secondo il quale l’apprendimento sarebbe facilitato dalla produzione di oggetti tangibili e concreti che possono essere mostrati, discussi, esaminati, sondati e ammirati (1994: 14).

Per sviluppare apprendimento, dunque, la mente umana ha bisogno di maneggiare materiali reali, di costruirli, smontarli, ricostruirli, discuterli e confrontarli e il computer è uno strumento utile per creare cose, fare e costruire. L’ambiente educativo diventa uno spazio in cui si intersecano virtualmente zone cognitive di sviluppo prossimale in cui lo studente riesce, con il sostegno (*scaffolding*) di un adulto o di un pari più capace, attraverso la mediazione degli scambi comunicativi, a svolgere attività che non sarebbe in grado di svolgere da solo.

Secondo la teoria costruzionista uno dei processi più importanti per sviluppare la conoscenza è quello di spiegare le proprie idee a qualcun altro ed esplorarle insieme, attraverso il dialogo o la costruzione di testi che abbiano una dimensione “pubblica”, cioè che possano rispecchiarsi in qualcun altro e dare vita ad una sorta di circolarità in cui ogni individuo influenza l’altro reciprocamente. La creazione di pagine web e ipertesti collaborativi rientra nell’ambito della teoria costruzionista come atto “pubblico” che instaura un dialogo di crescita (Celentin, 2007: 90).

In linea con tale prospettiva è stata ideata una attività da svolgere su Wiki, strumento che la quasi totalità della classe ha dichiarato di non aver mai utilizzato⁹⁵. Il compito prevedeva la costruzione collaborativa di un testo riepilogativo sulle caratteristiche dell’istruzione programmata. A monte, una lezione sull’istruzione programmata, un video esplicativo del funzionamento della *teaching machine* di Skinner⁹⁶ e un forum in cui ogni studente aveva postato le proprie riflessioni. Non è stata una scelta casuale: il modello comportamentista è ancora presente nella didattica delle lingue e in molti dei materiali e dei corsi presenti in rete e sul mercato, anche se non sempre in modo esplicito ed evidente; come si vedrà infatti anche a proposito delle app dedicate alle lingue (cfr. par. 4.3.3), l’iniziale motivazione data dal mezzo telematico e dalla grafica accattivante e il divertimento scaturito dalla *gamification* dei *pattern drills* e degli esercizi di traduzione (Lombardi 2015: 95) lasciano il posto, nel lungo

⁹⁵ Salvo poi rendersi conto che Wikipedia, che consultano quasi quotidianamente, è “il Wiki” per eccellenza.

⁹⁶ Cfr. YouTube, Teaching machine and programmed learning: <https://www.youtube.com/watch?v=jTH3ob1IRFo> (11/2017).

periodo, alla noia per la ripetitività dei *drills* e alla constatazione che, con un programma di acquisizione parcellizzata di singoli costituenti linguistici, non si impara a comunicare in una lingua straniera.

Il video sulla teaching machine nel quale le parole di Skinner sono accompagnate da immagini “d’epoca” di bambini all’opera con rulli e schede della prima “macchina per insegnare”, è stato da noi affiancato alla visione di un altro video⁹⁷, che ripropone lo stesso testo originale del primo, sostituendo però le immagini degli anni ’50 con studenti alle prese con tablet e app, senza con questo togliere coerenza e significatività al discorso. Questo modulo è stato percepito come il più coinvolgente, divertente e creativo. Gli studenti sono stati guidati a riflettere sui metodi glottodidattici che stanno alla base di prodotti e strumenti tecnologici e con il Wiki hanno sperimentato cosa significhi: avere un ruolo attivo nella costruzione di un prodotto concreto; interrogarsi sulla veridicità delle fonti; collaborare tra pari confrontandosi per realizzare un obiettivo comune e gestendo eventuali disaccordi; svolgere compiti che non sarebbero stati in grado di portare a termine da soli.

Dal questionario metacognitivo finale emerge che gli strumenti collaborativi usati per imparare le lingue sono visti come:

- spazi di confronto e scambio su regole, aspetti grammaticali, difficoltà ed esperienze linguistiche;
- opportunità per mettersi alla prova usando la lingua straniera che si sta studiando; occasioni per entrare in contatto con usi diversi della lingua e con diversi parlanti, anche madrelingua;
- luoghi in cui veder corretti i propri errori e conservare uno storico del percorso fatto; mezzo per relazionarsi con un pari senza essere giudicati da un docente;
- strumenti che motivano stimolando la competitività;
- database indicizzati con informazioni e risorse utili per l’apprendimento linguistico.

⁹⁷ Cfr. YouTube, B.F. Skinner and the Teaching Machine, Tablet Edition: <https://www.youtube.com/watch?v=jm9VMdQaAQQ> (11/2017).

4.3.3 Mobile Learning

Sono passati undici anni da quando, in Giappone, Thornton e Houser conducevano le prime sperimentazioni sull'*m-learning* per l'insegnamento delle lingue. Si trattava allora di inviare una serie di lezioni tramite e-mail sui telefoni cellulari di gruppi di studenti. Gli autori rilevarono che gli studenti in questione apprendevano in modo significativamente maggiore rispetto agli altri ed attribuirono tale successo alla maggiore esposizione ai contenuti linguistici legata proprio all'utilizzo del dispositivo mobile (Let it Fly, 2006: 66).

Oggi è in costante aumento il numero di giovani che accede a Internet in mobilità attraverso smartphone e tablet e che utilizza quotidianamente app. Abbiamo dunque ritenuto opportuno inserire nel corso attività che prevedessero l'utilizzo di app, a partire da quella di Moodle sino ad app specifiche per l'apprendimento delle lingue.

Gli studenti sono stati lasciati liberi di scegliere quale/i app utilizzare, per quale/i lingue straniere con l'unico vincolo di sperimentarne una, per almeno due settimane, pubblicando un diario in cui raccontare quando avevano aperto l'app, da dove, per quanto tempo, per fare cosa e dando una valutazione generale delle attività svolte.

Dal punto di vista tecnico, il questionario metacognitivo finale ha rilevato come punti di debolezza il blocco delle applicazioni a causa di problemi di rete; schermi e tastiere troppo piccoli con conseguente difficoltà di lettura e scrittura e affaticamento della vista; elevato consumo della batteria del dispositivo mobile. Tra i punti di forza: mobilità e portabilità, velocità, accessibilità, grafica accattivante e possibilità di utilizzo in *multitasking*.

Dal punto di vista formativo sono emerse considerazioni molto interessanti. I punti deboli formativi individuati sono:

- a. distrazione provocata dall'utilizzo in mobilità;
- b. difficoltà di autogestione;
- c. mancanza della socialità tipica delle classi;
- d. dopo il divertimento iniziale, le app diventano mnemoniche, monotone, ripetitive e meccaniche;
- e. assenza di un tutor/docente per chiarimenti e spiegazioni grammaticali;
- f. mancanza di coesione tra gli argomenti, di attività di conversazione e di

contesto comunicativo;

- g. prevalenza di esercizi di lessico;
- h. scarso approfondimento culturale;
- i. assenza di spiegazione degli errori che comporta il procedere per tentativi.

Tra i punti di forza, invece:

- a. personalizzazione di tempi, luoghi e percorso di apprendimento;
- b. motivazione ad un uso didattico di smartphone e tablet;
- c. possibilità di migliorare congiuntamente competenze linguistiche ed informatiche;
- d. parcellizzazione in micro-unità di semplice assimilazione;
- e. ricezione di notifiche che ricordano di esercitarsi;
- f. possibilità di ricevere un feedback immediato, anche da altri utenti;
- g. possibilità di esercitare la pronuncia;
- h. abbassamento del filtro affettivo perché l'uso individuale riduce la paura di sbagliare.

Le app per l'apprendimento linguistico sono risultate complessivamente utili ma non esaustive: gli studenti ritengono che la formazione tramite app non possa sostituire i sistemi di apprendimento formale delle lingue. Sono quindi propensi ad utilizzarle in futuro per integrare, consolidare conoscenze pregresse, ripassare, allenare e rinfrescare la memoria, esercitarsi ed autovalutarsi ma non per imparare una lingua *ex novo*.

4.3.4 Tra valutazione ed autovalutazione: che cosa hanno imparato gli studenti

“Bene, ora che abbiamo avuto la nostra discussione, di cosa vuoi che studiamo per l'esame” (Rowntree, 1996: 36). Questa è la frase che un docente sente pronunciare dagli studenti durante un corso online. Pochi sono preparati ad affrontare un corso di tipo laboratoriale, collaborativo, costruttivista in cui ciascuno è responsabile del proprio apprendimento e che contempla un tipo di valutazione non solo nozionistica ma anche del grado di partecipazione e di interazione. Dal punto di vista quantitativo

Moodle registra i file di *Log* (orario e durata di accesso alla piattaforma, lettura/visione di risorse, attività di *chatting*, lettura/scrittura di messaggi, storico delle modifiche ai Wiki ecc.), report visibili anche allo studente per autoregolarsi. Più complesso è invece valutare la qualità della messaggistica prodotta, dei contributi del singolo ai lavori di gruppo e delle attività collaborative. Nel nostro caso la valutazione non si è basata su obiettivi di conoscenza delle specifiche unità di acquisizione (*sapere*) ma sull'acquisizione di competenze relative alla comprensione e applicazione delle conoscenze a situazioni specifiche, di analisi, sintesi e valutazione (*saper fare* e *saper essere*). In relazione agli obiettivi del corso gli studenti hanno, a nostro avviso, sviluppato “competenze indirette” di tipo metacognitivo, affettivo e sociale partecipando attivamente al processo educativo, sperimentando ed appropriandosi di risorse che conoscevano ma sulle quali non avevano quasi mai investito per la propria formazione, analizzando le strategie di apprendimento, applicando le proprie capacità a scopi e situazioni reali, lavorando in gruppo al perseguimento di obiettivi comuni, provando a trasferire in più contesti ciò che stavano apprendendo.

Il passo successivo è l'interiorizzazione di questa metodologia di apprendimento e l'acquisizione di una autonomia che li renda “consapevoli del proprio ruolo nel processo di acquisizione linguistica e dell'importanza di poter controllare tale processo per rispondere alle proprie qualità cognitive e spinte motivazionali” (Menegale, 2015: 12).

4.4 Miniature esperienziali

In questo capitolo abbiamo descritto la fase sperimentale, propedeutica alla costruzione del modello di Portfolio europeo delle lingue on-line. Ci siamo soffermati solo su alcuni degli ingrandimenti empirici effettuati, che abbiamo voluto riassumere nella tabella 13.

Ingrandimenti empirici

Portfolio europeo delle lingue

Rapporto con le tecnologie per
apprendimento lingue

Passaporti	130 passaporti	Questionario di entrata su utilizzo tecnologie	75 questionari
Autobiografie linguistiche	140 autobiografie	Questionario metacognitivo audiovisivi	74 questionari
Schede auto- osservazione profilo studente	119 schede	Questionario metacognitivo wiki	65 questionari
Questionari	109 questionari	M-learning	67 diari
		Questionario metacognitivo app	67 questionari
		Questionario metacognitivo finale	63 questionari

Tabella 13 - Ingrandimenti empirici della ricerca

Abbiamo illustrato in precedenza come il lavoro del ricercatore micropedagogico proceda per ingrandimenti muovendo da desideri, curiosità, dubbi, interrogativi, intenzioni. C'è sempre arbitrarietà in questo spostamento del "microscopio" (lo sguardo del ricercatore); ciascuno "sporca" ciò che osserva con pre-conoscenze, pre-concetti, pre-giudizi con conseguente impossibilità di giungere all'oggettività dei fenomeni: nessuno è *innocente* (Demetrio 1992).

Se "l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza" e "ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno" (Dewey 1938: 19), dobbiamo prendere atto che "l'effetto di un'esperienza non lo si può conoscere subito" e scegliere, correndo il rischio di sbagliare, "il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno" (*ivi*: 13).

Consegniamo dunque le miniature esperienziali che gli ingrandimenti empirici ci hanno restituito, consapevoli della loro parzialità, a coloro che, per avventura o necessità dovranno leggere questo elaborato.

Capitolo 5. Il modello di Portfolio elaborato

In questa sezione della tesi viene descritta la fase più operativa e applicativa della ricerca ovvero quella relativa alla progettazione e creazione del modello di Portfolio europeo delle lingue in Rete.

Dopo alcune considerazioni iniziali sul legame tra nuovi media e apprendimento delle lingue, sulle competenze chiave *comunicazione nelle lingue straniere*, *competenza digitale* e *imparare a imparare* e sui vantaggi di un portfolio digitale, si procede con l'analisi delle miniature esperienziali ottenute durante la fase sperimentale.

Il capitolo si concentra poi sull'architettura del modello elaborato e sulla puntuale descrizione delle varie sezioni che lo compongono.

5.1 Nuovi media e apprendimento delle lingue

All'inizio degli anni Novanta l'espressione "nuovi media" comincia a circolare in ambito sociologico e per la precisione ad opera del danese van Dijk (1991) per indicare gli strumenti digitali e le reti informatiche, nella misura in cui questi sono usati come mezzi di comunicazione di massa. Secondo van Dijk, un nuovo media, per essere definito tale, deve essere *integrato*, *interattivo* e *digitale*. La caratteristica strutturale più importante è l'integrazione, la convergenza in un unico *medium* di telecomunicazioni, comunicazioni di dati e comunicazioni di massa. La seconda caratteristica strutturale è l'interattività, intesa genericamente come una sequenza di azioni e reazioni. La terza caratteristica è l'utilizzo di codici digitali ovvero la possibilità di trattare, trasformare e trasmettere ogni *item* dell'informazione e della comunicazione sotto forma di stringhe di bit.

Utilizzando questa definizione, sostiene van Dijk, è piuttosto semplice distinguere i "nuovi" media dai "vecchi": la televisione è integrata (contiene immagini, suoni e testi) ma non interattiva né basata su codici digitali; il telefono è interattivo ma non integrato né digitale ecc.

Secondo questa definizione la televisione sarebbe oggi un nuovo media così come lo sono gli *smartphone*.

L'errore che spesso si compie, utilizzando la tecnologia a scopi didattici, è aggiungerci l'aggettivo "nuovo", trasponendo, senza alcun adattamento al mezzo, alle sue peculiarità e potenzialità, materiali, procedure, metodologie e tecniche.

Sono, a tal proposito, illuminanti due video reperibili su YouTube: uno ambientato negli anni Cinquanta, mostra Skinner che illustra il funzionamento della sua *teaching machine* e classi di studenti alle prese con questo "nuovo modo di studiare"⁹⁸; l'altro⁹⁹, ambientato nei giorni nostri, che mantiene le parole di Skinner ma le accompagna con immagini di studenti che utilizzano *tablet* per fare le medesime cose che gli studenti degli anni Cinquanta facevano con la *teaching machine* di Skinner (cfr. par. 4.3.2).

Gli ambienti dedicati all'apprendimento delle lingue (siti, app, *community*) quali Busuu, Babbel, Livemocha, Fluentify, TandemExchange, Lingua.ly ecc. veicolano l'idea che i metodi tradizionali siano onerosi, difficoltosi e noiosi e si propongono come ambienti di apprendimento innovativi, divertenti, flessibili, interattivi e facili da usare.

Alla base della maggior parte di questi sistemi, però, non c'è niente di nuovo. Le attività proposte si basano su:

- unità di apprendimento che coprono diverse aree tematiche;
- esercizi di vocabolario, scrittura, comprensione, ascolto, conversazione e pronuncia;
- integrazione di testi, immagini, video, suoni;
- video-chat;
- contatti con madrelingua (tutor o altri utenti della piattaforma);
- tandem;
- utilizzo di *flash cards*.

Molte piattaforme prevedono l'assegnazione di "premi" per gli sforzi fatti. Busuu, ad esempio, incentiva la correzione dei lavori altrui assegnando, come ricompensa, badge di *super corrector*, *very helpful corrector*, *helpful corrector* sulla base del

⁹⁸ Cfr. YouTube, Skinner. Teaching machine and programmed learning: <https://www.youtube.com/watch?v=jTH3ob1IRFo> (11/2017).

⁹⁹ Cfr. YouTube, Skinner and the Teaching Machine, Tablet Edition: <https://www.youtube.com/watch?v=jm9VMdQaAQQ&index=5&list=PL5Fu1sSDt7rU5npJ3G9buQq p7C-TMvOpU> (11/2017).

numero di correzioni apportate o premia gli utenti che terminano le unità di apprendimento regalando frutti di bosco, con meccanismi che ricalcano quelli di rinforzo dell'istruzione programmata.

L'e-learning è una metodologia di insegnamento e apprendimento che coinvolge sia il prodotto che il processo formativo. In questa dimensione il vero valore aggiunto dell'elearning emerge nei servizi di assistenza e tutorship, nelle modalità di interazione sincrone e asincrone, di condivisione e collaborazione a livello di *community*.

Il rischio che si corre parlando di tecnologie è però quello di commettere lo stesso errore epistemologico del passato per il quale si tende a confondere un ambiente di apprendimento con una singola identità tecnologica specifica (piattaforma, software o artefatto digitale) e si progettano percorsi di insegnamento/apprendimento basati su quella specifica tipologia. Internet, invece, è pieno di luoghi deserti, pagine che nessuno legge, ceneri di piattaforme miseramente fallite, blog inattivi, link morti e profili sociali abbandonati. Per comprendere quanto stiamo affermando basta visitare Google Graveyard, il cimitero dei prodotti Google morti (ma questo vale per moltissimi altri *competitor*) creato da una *software house* americana¹⁰⁰. Il processo di insegnamento/apprendimento deve sempre essere multifattoriale e indipendente dalla piattaforma o dal software utilizzato poiché le dinamiche sociali, per loro natura, sono oggetti nomadi che travalicano i confini limitati di una piattaforma, di un software, di uno specifico supporto.

Di conseguenza anche le piattaforme che abbiamo utilizzato (o citato) per l'implementazione del nostro modello di PEL sono da considerarsi esemplificative e assolutamente non vincolanti.

5.2 Competenze chiave

L'Unione europea raccomanda che gli Stati membri sviluppino l'offerta di competenze chiave per “la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza” (UE 2006). Il Quadro di

¹⁰⁰ Cfr. WordStream, A Google Projects Resting Ground. The Google Graveyard: <http://www.wordstream.com/articles/retired-google-projects> (11/2017).

riferimento europeo per le competenze chiave include otto competenze. Tra queste, *comunicazione nelle lingue straniere*, *competenza digitale* e *imparare a imparare* sono fortemente interrelate tra loro e con il nostro progetto di ricerca.

Vogliamo richiamare queste tre competenze attraverso le parole dell'Unione europea:

Comunicazione in lingue straniere

La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.

Competenza digitale

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Imparare a imparare

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza (Unione Europea 2006).

Riprendiamo ancora dalle parole dell'Unione europea:

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del

linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave (UE 2006).

Il concetto di competenza che emerge è una competenza in cui *sapere*, *saper fare* e *saper essere* confluiscono dando origine ad una competenza unica che corrisponde al *saper agire e reagire* (Da Re 2013: 10).

Nel laboratorio di glottodidattica (cfr. par. 4.3), lo sviluppo di competenza nella comunicazione in lingue straniere, competenza digitale e imparare a imparare sono infatti state perseguite come un *unicum* con la convinzione che potessero potenziarsi a vicenda.

5.3 Portfoli digitali

Il primo portfolio elettronico è stato validato nel 2005 ed è l'*e-portfolio* elaborato da EAQUALS (European Association for Quality Language Services) e ALTE (Association of Language Testers in Europe). Si tratta di una applicazione scaricabile sul proprio computer, previa registrazione all'apposito sito¹⁰¹, che guida lo studente nella compilazione delle varie sezioni e consente di generare un Passaporto delle lingue in formato .pdf da salvare o condividere.

Molti dei modelli PEL validati e accreditati, così come di quelli registrati, sono disponibili in Rete. Ciò significa, nella maggior parte dei casi, che alcune sezioni possono essere scaricare sul proprio computer e compilate in forma digitale. In altri casi si prevede che lo studente scarichi sul proprio computer un apposito *software* che gli consentirà di compilare quello specifico modello di PEL.

A favore della diffusione di modelli di PEL in formato digitale Schärer (2004: 22) indica:

- la riduzione dei costi di stampa e distribuzione;
- la reperibilità da parte degli utenti;

¹⁰¹ Cfr. EAQUALS-ALTE ePortfolio: <http://www.eelp.org/eportfolio/register.jsp> (11/2017).

- la predisposizione di servizi di supporto on-line;
- la possibilità di creare un proprio *account* e un proprio data-base personale;
- la possibilità di scambi comunicativi elettronici tra studenti e insegnanti.

A favore dell'interattività dei modelli digitali di PEL Schärer invece rileva (*ibidem*):

- la gratuità di accesso;
- i vantaggi percepiti da una disponibilità, di fatto, permanente;
- la possibilità di networking e quindi di lavori di gruppo;
- il posizionamento del PEL in un contesto educativo globale;
- la sistematica riduzione di supporti cartacei da distribuire e immagazzinare.

Le versioni cartacee presentano limiti dovuti alle difficoltà di aggiornamento, di archiviazione, di presentazione e di condivisione ai quali la digitalizzazione del PEL può ovviare. Un PEL digitale:

- consente di aggiornare più facilmente, rapidamente e in maniera ricorsiva il portfolio senza doverne acquistare una nuova copia o dover sostituire le vecchie pagine con fotocopie;
- consente di stampare o inviare il proprio portfolio;
- può prevedere la coesistenza di più lingue senza sovraccarico grafico;
- riduce la ridondanza strutturale di alcune sezioni del PEL consentendo allo studente di inserire una sola volta le informazioni necessarie (pensiamo ai dati, i medesimi, che sono richiesti in forma sintetica nel Passaporto delle lingue e in forma analitica nella Biografia linguistica) per poi incollarli, se e quando necessario, in altre sezioni;
- permette di raccogliere nel Dossier elementi digitali e multimediali.

I vantaggi di ordine pratico non sono affatto da sottovalutare in un documento, quale è il PEL, che ha una funzione informativa, certificativa e documentaria e deve rendere trasparenti, visibili e leggibili i risultati dell'apprendimento linguistico ma l'apporto della digitalizzazione, come si vedrà nei paragrafi successivi, non si riduce esclusivamente a benefici di questo ordine.

5.4 Dove sono finite le miniature esperienziali?

La fase sperimentale ci ha consentito di raccogliere importanti spunti di riflessione che sono stati recepiti e sono confluiti nell'elaborazione del modello.

L'ingrandimento empirico sul Passaporto delle lingue (cfr. par. 4.2.1) ha messo in luce criticità di ordine tecnico relative alla formattazione (font, layout, adattamento e duplicazione tabelle), al formato e al nome del file, difficoltà non trascurabili per una sezione che deve avere funzione informativo-documentaria. L'88,1% degli studenti ritiene che utilizzerà il PEL in futuro principalmente per l'utilità del dispositivo per l'accesso al mondo del lavoro e il Passaporto, per la sua natura sommativa, è indubbiamente la sezione del PEL che assolve a questa funzione. In ragione delle raccomandazioni del CoE, relative all'uso quanto più fedele possibile al modello standard per giovani e adulti, si è ritenuto di limitarsi a fornire una serie di indicazioni per la corretta compilazione (cfr. par. 5.7). Se si fosse potuto intervenire sulla struttura del Passaporto, lo si sarebbe fatto aggiungendo link al Dossier in modo da sostanziare il giudizio, espresso in modo autovalutativo, con prove, supporti e testimonianze delle effettive prestazioni del titolare del PEL.

Le difficoltà relative a lingue, datazione, certificati e diplomi, esperienze linguistiche e interculturali possono, a nostro avviso, essere ovviate con una attività di revisione da parte di un docente o di un pari più capace.

Per agevolare l'autovalutazione, nel modello è stato inserito lo strumento/gioco, sviluppato dal Centro europeo per le lingue moderne, che consente di valutare le proprie competenze linguistiche (cfr. par. 4.2 e 5.7), la cui utilità è stata ampiamente riconosciuta dagli studenti. Nulla vieta, in futuro, di selezionare e inserire altri strumenti simili a questo.

Infine, per rispondere alla necessità percepita da alcuni studenti, di poter raccogliere testimonianze di enti istituzionali e datori di lavoro circa le competenze effettive del titolare del PEL, si è momentaneamente pensato di inserire un collegamento a LinkedIn (cfr. par. 5.6) che già consente di "collezionare" raccomandazioni e conferme delle competenze che il soggetto ha indicato.

Il lavoro fatto sulla Biografia linguistica consiste nell'ampliamento dei suggerimenti e della scansione in punti per agevolarne la compilazione, anche in linea con alcune

ricerche svolte sull'autobiografia linguistica:

nei primi anni non veniva data agli studenti alcuna indicazione specifica sugli aspetti da trattare, in seguito, proprio sulla base di quanto emerso dallo spoglio del primo contingente di testimonianze è stato fornito un elenco di possibili spunti da sviluppare (Canobbio 2006: 239).

I punti intorno ai quali costruire l'autobiografia, secondo Canobbio, sarebbero:

dati anagrafici personali e dei due rami della famiglia, con la segnalazione degli spostamenti di residenza più significativi; informazioni sulla situazione linguistica personale e della famiglia; lingua materna; codice di comunicazione ordinaria tra i diversi membri della famiglia (i genitori tra loro, con i figli, con il resto della famiglia; i nonni con i nipoti, i giovani tra loro ecc.); scelte della famiglia nell'educazione linguistica dei figli; quando ci sia in famiglia l'uso di almeno un dialetto, a che cosa esso "serva", cioè quale tipo di esigenza soddisfi (comunicativa, espressiva, affettiva, identitaria); tappe e sedi della presa di coscienza linguistica dello studente (incontri con la famiglia allargata, spostamenti in regioni diverse per la villeggiatura, incontri nei vari gruppi di socializzazione, scuola); riguardo alla scuola che atteggiamento ha tenuto l'istituzione scolastica nei confronti dei problemi comunicativi e della complessità delle competenze linguistiche (Canobbio 2005: 74).

La Biografia di esempio fornita su Moodle agli studenti, elaborata da Maria Cecilia Luise e Paola Celentin (cfr. par. 4.2.2), era stata preceduta in aula da letture di autobiografie linguistiche di Giuseppe Francescato (1983), Giovanni Nencioni (1988), Lorenzo Renzi (2002) e Tullio De Mauro (2006).

Tale metodologia potrebbe essere usata dai docenti per aiutare a elaborare, in modo personale e creativo, la Biografia linguistica; in alternativa si potrebbero predisporre una serie di materiali ed esempi ai quali accedere in maniera autonoma.

Gli studenti lamentano sinteticità dei modelli, altri vorrebbero poter inserire nel proprio PEL (cfr. par. 4.3.4):

- sezioni che valorizzino l'utilizzo e l'esposizione alle lingue straniere (app per l'apprendimento linguistico; radio e televisione; quotidiani, riviste, fumetti e siti letti in lingua originale; libri e opere letterarie letti in lingua originale; cinema, teatro, danza; arte e architettura; moda; cucina ecc.);
- contatti continuativi con nativi;
- sezioni in cui inserire desideri, esigenze, obiettivi linguistici e in cui programmare come poterli soddisfare;
- sezioni in cui poter svolgere attività riflessive guidate sui propri stili di apprendimento.

Alcune di queste proposte sono state inserite nella Biografia linguistica del modello. Per altre si ritiene necessario predisporre una piattaforma di corredo al modello di PEL all'interno della quale inserire una serie di materiali *free standing* scaricabili.

In questo senso abbiamo previsto una piattaforma Moodle che ci consente di raccogliere materiali sempre nuovi e vari, da scaricare per la personalizzazione, senza "appesantire" la struttura del modello.

Sulle criticità emerse in riferimento ai descrittori del QCER abbiamo spiegato come si sia deciso di soprassedere in relazione alla imminente pubblicazione, da parte del CoE, di una revisione e integrazione del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (cfr. par. 1.4).

Gli studenti sono risultati motivati ad apprendere tramite i video, perché si tratta di una modalità di apprendimento che fa già parte del loro vissuto (si pensi ai *tutorial*), che non richiede particolari competenze di utilizzo, non comporta difficoltà di accesso e che integra una pluralità di dimensioni percettive (visiva, orale, sonora ecc.). La piattaforma Moodle può consentirci di creare playlist di filmati suddivisi per argomenti e/o livelli di competenza del QCER.

La medesima soluzione può essere applicata ai wiki che avrebbero poca ragione di essere collocati all'interno di un PEL utilizzato prevalentemente in modo individuale piuttosto che in una dimensione collettiva e collaborativa. Moodle potrebbe ospitare wiki dedicati al confronto tra pari su regole, aspetti grammaticali, difficoltà ed esperienze linguistiche.

Non è esclusa la possibilità per il titolare del PEL di includere, nella Biografia linguistica, link a wiki da lui creati che raccolgono, per esempio, informazioni e risorse che ha ritenuto utili per il proprio apprendimento.

Le app sono state inserite nel modello in ragione degli aspetti positivi emersi dal loro utilizzo: personalizzazione di tempi, luoghi e percorso di apprendimento; motivazione ad un uso didattico di smartphone e tablet; possibilità di migliorare congiuntamente competenze linguistiche ed informatiche; parcellizzazione in micro-unità di semplice assimilazione; ricezione di notifiche che ricordano di esercitarsi; possibilità di ricevere un feedback immediato; possibilità di esercitare la pronuncia; abbassamento del filtro affettivo (cfr. par. 4.3.3).

Nel Dossier e nella Biografia linguistica sono stati inseriti richiami alla possibilità di inserire mappe per mostrare viaggi e soggiorni all'estero; "librerie" con recensioni di libri, testi, poesie letti in lingua straniera; calendari per le occasioni d'uso della lingua straniera (incontri, tandem, partecipazione a eventi ecc.); file audio o video in cui mostrare le proprie competenze di produzione orale in lingua straniera.

A più riprese sono emerse criticità in relazione alla scarsa conoscenza e diffusione del PEL e limiti dovuti al supporto cartaceo. Queste istanze sono alla base di tutto il modello elaborato: il modello di PEL in Rete può, a nostro avviso, contribuire alla diffusione e alla conoscenza del dispositivo anche da parte di potenziali datori di lavoro.

5.5 Perché un blog

Nel concepire il nostro modello di PEL avevamo ben presenti le caratteristiche che avrebbe dovuto avere, esplicitate nelle ipotesi di ricerca (cfr. par. 1.2):

- trasversalità, ricorsività, continuità;
- distribuito, libera fruizione, esposizione e soci-abilità;
- modularità, personalizzazione.

Se nelle ipotesi di ricerca queste caratteristiche sono state suddivise in categorie, proveremo ora a descriverle con organicità.

Il modello doveva consentire di accompagnare un apprendimento basato sulla progressione in cui nuovi elementi si aggiungono ai precedenti, modificando continuamente il sistema delle competenze e tornando più volte a spirale su quanto già acquisito, in un processo di approfondimento ricorsivo e continuo.

Avevamo bisogno di un modello che rispondesse ad una concezione non statica e non rigida per cui sapere una lingua significa impararla una volta per tutte, in modo da padroneggiarne tutti gli usi ai massimi livelli; un modello che riflettesse una visione molto più flessibile e realistica in cui si sviluppano competenze, in una o più lingue, a livelli differenti, nelle diverse abilità e che consentisse di continuare a imparare lingue nel corso della vita, "aggiustando" man mano le conoscenze e competenze al variare delle proprie esigenze, delle situazioni di vita, formazione e

lavoro.

Avevamo bisogno di un modello in cui le competenze non fossero viste come fini a se stesse ma come competenze funzionali a un efficace svolgimento di attività comunicative con scopi ben precisi:

[...] una didattica orientata all'azione:

- a. accetta sorprese, incomprensioni, rischi;
- b. è una didattica ecologica che prende in considerazione l'allievo come individuo completo, proponendogli temi e testi per lui rilevanti (secondo i principi della psicologia umanistica);
- c. supera la dicotomia classe/extra-classe: la stessa interazione che avviene in classe ha conseguenze che trascendono il contesto in cui sono proposte (apprendimento ludico, realizzazione di progetti, attività parascolastiche);
- d. riconosce l'importanza del contesto non linguistico che aiuta il discente a superare la paura e l'insicurezza durante la produzione linguistica;
- e. supera la dicotomia individuo/società (il gruppo è formato dall'io, da noi, dal tema edall'ambiente) e instaura un equilibrio dinamico fra individualismo e collettivismo, in cui l'apprendente diventa attore sociale;
- f. propone forme di apprendimento euristico, basate sulla scoperta autonoma delle regole di funzionamento linguistico e pragmatico dei testi (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 37).

La dieta mediatica di giovani e adulti si compone di post, download, blogging, microblogging, podcast, tag, photo-sharing; i potenziali discenti abitano anche nel Web, padroneggiano le tecnologie digitali, imparano ciò che a loro serve per abitare nuovi spazi e dimostrano di avere appreso condividendo, conversando, interagendo. In un approccio orientato all'azione, come quello del QCER e del PEL, allora, predisporre architetture formative significa andare a gettare le basi anche in ambienti già popolati, invece di attuare il percorso inverso ovvero tentare di popolare classi, corsi, piattaforme e-learning dedicate che vengono abbandonate al termine del percorso formativo.

Il modello di PEL doveva consentirci di intervenire in quello che si dice e si fa in Rete non snaturando le piattaforme ed imponendo un uso didattico - con conseguente perdita della soddisfazione e della frequenza d'uso - ma integrando frammenti, piccole unità di apprendimento delle lingue straniere in un abitudinario e quotidiano utilizzo in lingua materna, supportando l'apprendimento e spostando il focus non solo su quello che stiamo imparando ma su come impariamo ad imparare, insieme in spazi comuni e perifericamente in situazioni autodidattiche. Rendere il PEL parte di questo sistema significa conferirgli proprietà e connotazioni nuove e difficilmente

prevedibili perché fortemente correlate ad una trama reticolare e distribuita di occasioni di esposizione, fruizione e produzione linguistica e aprirlo ad una riscrittura personale, autentica, a tante possibili scritte.

Il nucleo individuato per lo sviluppo del modello è un PEL sotto forma di blog, di “diario in rete”, strumento generativo, narrativo ed esplicativo di competenze (acquisite o in fase di acquisizione) nelle lingue e nelle culture straniere e di esperienze formali, non formali ed informali.

Un blog, per sua stessa natura, è potenzialmente in grado di soddisfare i criteri minimi, stabiliti dal CoE per l'introduzione di nuovi documenti Europass (cfr. par. 3.3):

- un blog, se ben strutturato, può migliorare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (*pertinenza*);
- è potenzialmente applicabile in tutti gli Stati membri (*dimensione europea*);
- è disponibile in tutte le lingue ufficiali dell'UE (*copertura linguistica*);
- è idoneo ad una diffusione efficace sia in formato cartaceo che elettronico (*fattibilità*).

Un blog, come ben illustrato da Bruni (2009; 2010), è uno strumento ambivalente e ibrido in cui convivono molte dimensioni opposte:

- una dimensione tecnologicamente innovativa e una tradizionale-familiare perché, pur trattandosi di uno strumento tecnologico, è facilmente realizzabile;
- una dimensione pubblica di relazione e incontro e una dimensione privata di espressione di sé (dimensione privata che può essere celata con una semplice password);
- una dimensione ipertestuale ed una testuale tra le quali l'utente può scegliere;
- una dimensione cronologica che può essere resa sincronica o diacronica modificando l'ordine dei post;
- una dimensione formale ed una informale in base all'utilizzo che se ne fa;
- una dimensione di scrittura ed una di lettura perché si può essere autori o lettori ma anche autori e lettori allo stesso tempo.
- ecc.

Il blog è uno strumento disponibile gratuitamente, è di proprietà del discente, garantisce efficienza, rapida esecuzione sia della personalizzazione che delle varie attività, facilità di ricordo, soddisfazione d'uso, controllo individuale di strumenti e contenuti, possibilità di aggregazione ed integrazione con un gran numero di piattaforme. Se per gli adulti “time is money” (cfr. par 2.4) è facile comprendere quanto caratteristiche *time saving* come queste possano fare la differenza.

La piattaforma scelta per la realizzazione del modello di PEL è WordPress.com¹⁰², un servizio di hosting gestito da Automattic¹⁰³ che rende accessibile a tutti la pubblicazione di un sito web.

5.6 L'architettura del blog

WordPress.com nasce come anima commerciale per il software CMS Open Source WordPress.org¹⁰⁴ creato da Matt Mullenweg e attualmente sviluppato Automattic.

WordPress.com è dunque una versione ospitata del software Open Source WordPress.org che presenta una serie di caratteristiche funzionali al nostro modello che schematizziamo di seguito:

- gratuità. Per ogni blog registrato viene fornito un indirizzo di terzo livello di tipo nomescelto.wordpress.com con uno spazio di archiviazione di 3 GB;
- proprietà dei contenuti che possono essere esportati ovunque in qualsiasi momento;
- dominio personalizzabile;
- editor rapido e intuitivo;
- funzioni di sicurezza e backup incluse;
- possibilità di caricare e/o incorporare contenuti multimediali; Possibilità di integrazione con i più popolari social network;
- possibilità di avere supporto per la gestione del proprio blog;
- statistiche di facile consultazione;
- motore di ricerca ottimizzato con funzionalità SEO integrata;

¹⁰² Cfr. WordPress.com: <https://wordpress.org/> (ultimo accesso 11/2017).

¹⁰³ Cfr. Automattic: <https://automattic.com/> (ultimo accesso 11/2017).

¹⁰⁴ Cfr. WordPress.org: <https://wordpress.org/> (ultimo accesso 11/2017).

- ottimizzazione per dispositivi mobili;
- possibilità di aggiornamento da qualsiasi postazione grazie alle app per desktop e dispositivi mobili dotati di sistemi iOS, Android, Mac, Windows e Linux;
- protezione dallo spam con askimet;
- disponibilità di plugin multilingue;
- aggiornamenti continui.

WordPress è tra le piattaforme consigliate per la creazione di un e-portfolio da OpenEducationEuropa¹⁰⁵, comunità europea dell'istruzione innovativa creata su iniziativa della Commissione Europea (cfr. tab. 14).

E-portfolios	
Electronic notebooks	<ul style="list-style-type: none">• OneNote• Evernote
Blogging tools	<ul style="list-style-type: none">• Blogger• WordPress
Student blogs	<ul style="list-style-type: none">• Edmodo• Edublogs• Kidblog
One-page collection	<ul style="list-style-type: none">• Wiki• Wikieducator

Tabella 14 - E-portfolios consigliati da OpenEducationEuropa¹⁰⁶

Il dominio che abbiamo scelto è portfolioeuropeolingue.eu¹⁰⁷

Il template scelto per il modello ha una grafica molto semplice e pulita che può essere personalizzata dall'utente in base alle proprie preferenze e competenze grafiche.

I *widget*¹⁰⁸ che abbiamo provvisoriamente selezionato contengono:

¹⁰⁵ Cfr. OpenEducationEuropa, Europe's community for innovative education: <https://www.openeducationeuropa.eu/it> (ultimo accesso 11/2017).

¹⁰⁶ Cfr. OpenEducationEuropa, Europe's community for innovative education, E-portfolios: <https://www.openeducationeuropa.eu/it/node/487742> (ultimo accesso 11/2017).

¹⁰⁷ Cfr. Portfolio Europeo Lingue: <http://www.portfolioeuropeolingue.eu> (11/2017). Il modello è protetto da una password: cecilia.

- un calendario;
- un video YouTube nel quale Little risponde a cinque domande sul Portfolio europeo delle lingue¹⁰⁹;
- un'area social che consente al titolare del PEL di inserire link ad eventuali profili Facebook, Twitter, Instagram, Flickr, YouTube, Pinterest, Behance, Foursquare, GitHub, Google +, Snapchat, Tumblr, Vimeo (se li possiede).

La mappa del blog è articolata in 8 pagine/sezioni di primo livello e 7 pagine/sezioni di secondo livello che costituiscono il menu di navigazione principale:

1. Home
2. PEL
3. Chi sono
4. Passaporto delle Lingue
 - 4.1 Il mio Passaporto delle lingue
5. Biografia linguistica
 - 5.1 La storia del mio apprendimento linguistico
 - 5.2 Obiettivi
 - 5.3 Stili di apprendimento
 - 5.4 Autovalutazione competenze linguistiche
 - 5.5 Autobiografia incontri interculturali
6. Dossier
 - 6.1 Certificati e attestati
 - 6.2 Produzioni personali
7. Selezione lingua
8. Moodle

¹⁰⁸ Un widget è un elemento grafico che può essere inserito in siti e blog.

¹⁰⁹ Cfr. YouTube, Five questions to Prof. David Little on the European Language Portfolio, <https://www.youtube.com/watch?v=9j7YKB4YdmU> (11/2017).

Capitolo 5. Il modello di Portfolio elaborato

00000 | giuliatardi@gmail.com | Notice: Benvenuto sul mio PEL | Quick Links

Portfolio Europeo delle Lingue / European Language Portfolio

Search...

Home | PEL | Chi sono | Passaporto delle lingue | Biografia linguistica | Dossier | Selettore di lingua | Moodle

Passaporto delle lingue

Il Passaporto delle lingue offre un quadro generale delle tue competenze, qualifiche ed esperienze linguistiche. Le competenze linguistiche sono definite sotto forma di livelli di competenza, così come appaiono nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. La Griglia...

Biografia linguistica

La Biografia linguistica consente di registrare le fasi, i tempi e le modalità del tuo processo di apprendimento incoraggiandoti a definire ciò che sai fare con le lingue e fornendo informazioni su esperienze linguistiche e interculturali acquisite anche in contesti...

Dossier

In questa parte del tuo Portfolio potrai inserire esempi di ciò che sai fare nelle lingue straniere, lavori che hai prodotto, che ti piacciono maggiormente e/o che ti sembrano significativi per attestare i livelli linguistici raggiunti. Periodicamente potrai aggiornare il...

- Viaggi
- Lecture
- Recensioni
- Traduzioni
- Audio
- Video

novembre: 2017

L	M	M	G	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			
« Giu						

Protetto: PEL

Cosa è il Portfolio Europeo delle Lingue

Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) è un documento che consente di registrare e riflettere sulle proprie esperienze di apprendimento linguistico e interculturale, scolastiche ed extrascolastiche.

Si compone di tre parti:

- il **Passaporto delle lingue** fornisce una panoramica delle tue competenze in lingue diverse;
- la **Biografia linguistica** ti aiuta a pianificare, riflettere e valutare i tuoi processi e progressi nell'apprendimento linguistico;
- il **Dossier** ti dà l'opportunità di selezionare materiali che documentano ed illustrano i risultati e le esperienze linguistiche ed interculturali che hai registrato nel Passaporto delle Lingue e nella Biografia linguistica.

Il PEL è di tua proprietà ed i suoi scopi principali sono:

- aiutarti a dare forma e coerenza alle tue esperienze di apprendimento e di uso di lingue diverse dalla tua lingua madre;
- motivarti riconoscendo i tuoi sforzi per aumentare e diversificare le tue competenze linguistiche a tutti i livelli;
- fornirti uno strumento di registrazione delle competenze linguistiche ed interculturali che hai acquisito (e che può dunque essere consultato, per esempio, quando accedi ad un nuovo percorso formativo o stai cercando un nuovo impiego, sia nel tuo paese che all'estero).

Il PEL è collegato al **Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue** ed è conforme ad una serie di principi e linee guida sulle lingue moderne che sono stati approvati dal Consiglio d'Europa (Raccomandazione n° R (98) 6).

Cosa è il Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa è una organizzazione politica intergovernativa, fondata nel 1949, con sede in Francia, a Strasburgo. La sua missione è garantire democrazia, rispetto dei diritti umani e giustizia in Europa. Attualmente sostiene 800 milioni di persone, distribuite in 47 Stati.

Il Consiglio d'Europa mira a costruire un'Europa migliore basata su valori condivisi che includono la tolleranza ed il rispetto per le diversità linguistiche e culturali.

Il Consiglio d'Europa promuove l'uso del Portfolio Europeo delle Lingue con un significato pratico che è quello di aiutare persone di tutte le età e di tutte le origini ad imparare più lingue ed entrare contatto con altre culture.

© Consiglio d'Europa

f t g+ in v d m e G I Y W +

Social

f t g+ in v d m e G I Y W +

Five questions to Prof. David Little on the European Language Portfolio

00:00 07:57

Meta

- Accedi
- RSS degli articoli
- RSS dei commenti
- WordPress.org

Copyright. All rights reserved.
Proudly powered by WordPress | Education Hub by WEN Themes

Figura 3 - Il PEL in Rete

Ogni pagina può essere stampata, inviata tramite e-mail o condivisa su piattaforme

social.

Il modello prevede inoltre un menu secondario laterale all'interno del quale si possono costruire delle categorie di *post*. Mentre le pagine del menu principale risultano più statiche, i post consentono un aggiornamento più frequente dei contenuti. L'utente, sulla base dei contenuti che intende pubblicare, potrà costruire un elenco di categorie all'interno delle quali collocare i vari post, ad esempio traduzioni, recensioni, audio, video, letture, viaggi ecc..

Nel modello possono essere incorporate o linkate piattaforme gratuite, e già disponibili on-line, a costituire una architettura formativa funzionale ad un apprendimento linguistico non più *one size fits all curriculum* ma costruito con un lavoro flessibile, coinvolgente, pertinente e personalizzato sulla base di obiettivi, capacità, interessi e priorità dei singoli, con l'obiettivo di supportare un apprendimento che dura tutta la vita e che mira a caratterizzare ogni esperienza come possibile fonte di educazione. Se ne riportano alcune, a titolo esemplificativo, che abbiamo richiamato sia nella Biografia linguistica che nel Dossier:

- video sharing per la creazione di playlist di filmati o video musicali visualizzati, la trascrizione, sottotitolazione e traduzione dell'audio, il caricamento di filmati in lingua auto-prodotti;
- social bookmarking per la costruzione di directory di articoli in lingua straniera letti o tradotti on-line, di risorse, tutorial ecc.;
- mappe personalizzate dei propri soggiorni all'estero;
- calendari per l'inserimento delle occasioni d'uso della lingua straniera (incontri, tandem, scambi culturali ecc.);
- community di lettori con i quali condividere la propria libreria on-line, scoprire nuovi libri da leggere, scrivere recensioni, creare wish-list progettando le letture che si vorrebbe essere in grado di affrontare in lingua straniera;
- strumenti di audio recorder/editing tools per registrare, condividere file audio e mettere alla prova la propria pronuncia;
- comunità di viaggiatori all'interno delle quali lasciare le proprie recensioni oppure contattare altri viaggiatori per chiedere loro consigli ed informazioni su mete, strutture alberghiere, ristoranti che hanno recensito;

- strumenti di creazione e condivisione di documenti per produzioni personali, traduzioni di pagine, lavori di gruppo, creazione e aggiornamento del proprio sillabo;
- app per l'apprendimento delle lingue.

In quest'ottica, dal 2007, Jane Hart, fondatrice e CEO del Centre for Learning and Performance Technologies, stila annualmente una lista dei cento strumenti migliori per l'apprendimento con il contributo di professionisti di tutto il mondo. Il risultato della ricerca è un elenco di strumenti che, pur non essendo prettamente concepiti per l'apprendimento, hanno un'ampia applicabilità nella didattica¹¹⁰. Anche il Centro europeo per le lingue moderne ha iniziato a creare un inventario on-line di risorse tecnologiche per l'apprendimento delle lingue¹¹¹.

Vediamo cosa contengono le pagine *Home*, *PEL*, *Chi sono*, *Selezione lingua e Moodle*:

- *Home*

La home page del blog può essere personalizzata dal titolare del PEL che può decidere tra una pagina statica contenente elementi testuali e/o multimediali oppure una pagina dinamica, ad esempio con l'elenco dei post in ordine cronologico.

- *PEL*

Ogni modello di PEL deve obbligatoriamente contenere un testo introduttivo sul Consiglio d'Europa¹¹² ed uno sul Portfolio europeo delle lingue¹¹³.

Questi testi standard sono scaricabili, in lingua inglese e francese, dal sito del Consiglio d'Europa.

Per il nostro modello abbiamo tradotto il testo in lingua inglese fornito dal

¹¹⁰ Cfr. Centre for Learning and Performance Technologies (C4LPT), Top 200 Tools for Learning 2017: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/> (11/2017).

¹¹¹ Cfr. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, Inventory of ICT tools and open educational resources: <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ICT-REVanmoreDOTS/ICT/tabid/1906/language/en-GB/Default.aspx> (11/2017)

¹¹² Cfr. European Language Portfolio (ELP), Text about the Council of Europe for older learners: <https://rm.coe.int/168045ad0f> (11/2017).

¹¹³ Cfr. European Language Portfolio (ELP), Text about the ELP: <https://rm.coe.int/168045ad11> (11/2017).

CoE:

Cosa è il Portfolio Europeo delle Lingue

Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) è un documento che consente di registrare e riflettere sulle proprie esperienze di apprendimento linguistico e interculturale, scolastiche ed extrascolastiche.

Si compone di tre parti:

- il **Passaporto delle lingue** fornisce una panoramica delle tue competenze in lingue diverse;
- la **Biografia linguistica** ti aiuta a pianificare, riflettere e valutare i tuoi processi e progressi nell'apprendimento linguistico;
- il **Dossier** ti dà l'opportunità di selezionare materiali che documentano ed illustrano i risultati e le esperienze linguistiche ed interculturali che hai registrato nel Passaporto delle Lingue e nella Biografia linguistica.

Il PEL è di tua proprietà ed i suoi scopi principali sono:

- aiutarti a dare forma e coerenza alle tue esperienze di apprendimento e di uso di lingue diverse dalla tua lingua madre;
- motivarti riconoscendo i tuoi sforzi per aumentare e diversificare le tue competenze linguistiche a tutti i livelli;
- fornirti uno strumento di registrazione delle competenze linguistiche ed interculturali che hai acquisito (e che può dunque essere consultato, per esempio, quando accedi ad un nuovo percorso formativo o stai cercando un nuovo impiego, sia nel tuo paese che all'estero).

Il PEL è collegato al **Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue**¹¹⁴ ed è conforme ad una serie di principi e linee guida sulle lingue moderne che sono stati approvati dal Consiglio d'Europa (Raccomandazione n° R (98) 6)¹¹⁵.

Cosa è il Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa¹¹⁶ è una organizzazione politica intergovernativa, fondata nel 1949, con sede in Francia, a Strasburgo. La sua missione è garantire democrazia, rispetto dei diritti umani e giustizia in Europa. Attualmente sostiene 800 milioni di persone, distribuite in 47 Stati.

Il Consiglio d'Europa mira a costruire un'Europa migliore basata su valori condivisi che includono la tolleranza ed il rispetto per le diversità linguistiche e culturali.

¹¹⁴ Cfr. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (11/2017).

¹¹⁵ Cfr. CoE, RECOMMENDATION No. R (98) 6: <https://rm.coe.int/16804fc569> (11/2017).

¹¹⁶ Cfr. Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/portal/home> (11/2017).

Il Consiglio d'Europa promuove l'uso del Portfolio Europeo delle Lingue con un significato pratico che è quello di aiutare persone di tutte le età e di tutte le origini ad imparare più lingue ed entrare contatto con altre culture.

© Consiglio d'Europa

- *Chi sono*

Si tratta di una pagina concepita per consentire al titolare del PEL di presentarsi. Qualora si voglia mantenere però una certa privacy, è possibile inserire un avatar:

Scrivi un testo per presentarti o, in alternativa, carica qui il tuo avatar.

Un avatar è una immagine che ti rappresenta on-line ed appare accanto al tuo nome quando fai qualche cosa come commentare o scrivere su un blog.

WordPress consente di utilizzare avatars creati attraverso Gravatar.

→[Crea il tuo Gravatar](#)¹¹⁷

- *Selezione lingua*

Ad oggi disattivata, consente di passare ad una diversa versione linguistica del PEL. Se in un primo momento avevamo iniziato a progettare un modello di PEL sia in lingua inglese che in lingua italiana, abbiamo abbandonato il proposito in ragione della raccomandazione, da parte del CoE, che vi sia una revisione dei testi da parte di un madrelingua (cfr. par 3.12).

- *Moodle*

È la sezione che rimanda alla piattaforma Moodle, ad oggi inattiva, che consentirà di reperire e scaricare ulteriori materiali per la costruzione del proprio PEL.

Come stabilito dal CoE le tre sezioni costitutive del PEL devono essere facilmente individuabili e riconoscibili. Vediamo come Passaporto delle lingue, Biografia Linguistica e Dossier sono confluite all'interno del nostro modello di portfolio.

¹¹⁷ Cfr. Gravatar: <https://it.gravatar.com/> (11/2017).

5.7 *Il passaporto delle lingue in Rete*

Il Passaporto delle lingue documenta, sulla base dei livelli descritti nel QCER, i risultati formali (certificazioni, esami, titoli di studio) e le autovalutazioni sulle proprie competenze linguistiche e interculturali, indicando il grado di conoscenza raggiunto e fornendo quindi una panoramica delle competenze - anche parziali e specifiche - del discente, nelle diverse lingue, in uno specifico momento (cfr. par. 3.8.1).

Il CoE raccomanda, per quanto concerne l'implementazione di modelli rivolti a discenti di età tardo adolescenziale o adulti, di utilizzare lo *Standard Adult Passport* per facilitare la mobilità ed il riconoscimento pan-europei. Le funzioni di sintesi, burocratica e amministrativa - utili per la mobilità tra scuole ed il lavoro - sono garantite dal nostro modello attraverso l'upload e quindi l'hosting dello *Standard Adult Passport*.

La pagina riporta una breve descrizione di cosa è il Passaporto delle lingue e fornisce la versione standard, in versione .pdf ed in versione interattiva¹¹⁸, del Passaporto delle lingue per discenti giovani ed adulti (16+)¹¹⁹. Si è ritenuto non opportuno modificare la struttura del Passaporto standard ma sono state aggiunte indicazioni per la corretta compilazione del documento sulla base dell'esperienza fatta con gli studenti del corso di Didattica delle lingue moderne (cfr. par. 4.2.1).

Nella pagina è stato embeddato lo strumento/gioco, sviluppato dal Centro europeo per le lingue moderne, che consente di valutare le proprie competenze linguistiche rispondendo a semplici domande e genera una infografica che può essere scaricata, stampata o condivisa tramite e-mail:

Il Passaporto delle lingue offre un quadro generale delle tue competenze, qualifiche ed esperienze linguistiche.

Le competenze linguistiche sono definite sotto forma di livelli di competenza, così

¹¹⁸ Council of Europe, Standard adult Language Passport (interactive version): <https://rm.coe.int/1680492ff9> (11/2017).

¹¹⁹ Cfr. Council of Europe, Standard adult Language Passport: <https://rm.coe.int/1680492ff8> (11/2017).

come appaiono nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue¹²⁰.

La Griglia di autovalutazione è già contenuta nel Passaporto delle lingue ma puoi scaricarne una copia, nella lingua che preferisci, dal sito del Consiglio d'Europa.

→ vai al sito del Consiglio d'Europa¹²¹

Il Passaporto delle Lingue include l'elenco delle lingue nelle quali hai delle competenze. Si compone di:

- un profilo delle competenze linguistiche con riferimento al «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue»;
- un riassunto delle esperienze linguistiche e interculturali;
- un elenco dei certificati e diplomi che possiedi.

Vai sul sito Europass e scarica il modello per la compilazione del Passaporto delle lingue. Scegli il template che ti occorre a seconda della "destinazione" del tuo Passaporto. Se devi inviarlo in Francia, scarica il template in lingua francese, se devi inviarlo in Germania, template in tedesco e così via.

→ Scarica il modello¹²²

Compilalo e poi caricalo nella pagina "Il mio Passaporto delle lingue"¹²³.

Ricorda di:

- Rispettare la struttura del format;
- Non cancellare la scheda per l'autovalutazione "Quadro europeo comune di riferimento per le lingue - Scheda per l'autovalutazione" contenuta nell'ultima pagina del Passaporto;
- Utilizzare una tabella per ogni lingua elencata in "altre lingue". Per aggiungere una tabella usa il comando copia e incolla del software word;
- Nell'autovalutazione delle competenze linguistiche, per ciascuna delle 5 voci (ascolto, lettura, interazione, produzione orale, produzione scritta), indica il livello usando l'annessa scheda per l'autovalutazione;
- Convertirlo in pdf¹²⁴ prima di spedirlo;
- Nominare il file aggiungendo il tuo cognome e nome.

¹²⁰ Cfr. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (11/2017).

¹²¹ Cfr. Council of Europe, Self-assessment Grids (CEFR): <https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid> (11/2017).

¹²² Cfr. Europass, Passaporto delle Lingue - Modello e istruzioni: <https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport/templates-instructions> (11/2017).

¹²³ Cfr. Portfolio europeo delle lingue, Il mio Passaporto delle lingue: [http://www.portfolioeuropeolingue.eu/passaporto-delle-lingue/il-mio-passaporto-delle-lingue/\(11/2017\)](http://www.portfolioeuropeolingue.eu/passaporto-delle-lingue/il-mio-passaporto-delle-lingue/(11/2017)).

¹²⁴ Cfr. Adobe, PDF: <https://acrobat.adobe.com/it/it/acrobat/about-adobe-pdf.html> (2017).

Ecco **alcune risorse** che potrebbero esserti utili:

- [Crea il tuo Passaporto on-line](#)¹²⁵
- [Aggiorna il tuo Passaporto \(PDF+XML\) on-line](#)¹²⁶
- [Modello e istruzioni](#)¹²⁷
- [Esempi](#)¹²⁸

Prima di compilare il Passaporto delle lingue, **prova ad autovalutare le tue competenze linguistiche con [questo gioco](#)**¹²⁹. Otterrai una infografica delle tue competenze linguistiche che potrai caricare sul tuo blog.



La pagina secondaria *Il mio Passaporto delle lingue*¹³⁰ è concepita per consentire al titolare del PEL di caricare il file del proprio Passaporto delle lingue ma, una volta acquisita confidenza con la compilazione del Passaporto, è consigliabile eliminarla e inserire il file nella pagina Passaporto delle lingue:

Puoi caricare in questa pagina il tuo Passaporto delle lingue.

¹²⁵ Cfr. Europass, Online editor: <https://europass.cedefop.europa.eu/editors/en/lp/compose> (11/2017).

¹²⁶ Cfr. Europass, Language Passport, Online editor:
<https://europass.cedefop.europa.eu/editors/en/lp/upload> (11/2017).

¹²⁷ Cfr. Europass, Passaporto delle Lingue - Modello e istruzioni:
<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport/templates-instructions> (11/2017).

¹²⁸ Cfr. Europass, Passaporto delle Lingue - Esempi
<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/language-passport/examples> (11/2017).

¹²⁹ Cfr. Using the European Language Portfolio, Self-evaluate your language skills:
<http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Evaluateyourlanguageskills/tabid/2702/language/en-GB/Default.aspx> (11/2017).

¹³⁰ Cfr. Portfolio europeo delle lingue, Il mio Passaporto delle lingue:
<http://www.portfolioeuropeolingue.eu/passaporto-delle-lingue/il-mio-passaporto-delle-lingue/> (11/2017).

5.8 *La Biografia linguistica in Rete*

La Biografia linguistica consente al discente di registrare le fasi, i tempi e le modalità del proprio processo di apprendimento incoraggiandolo a definire ciò che sa fare con le lingue che studia e fornendo informazioni anche su esperienze linguistiche e culturali acquisite in contesti diversi da quello scolastico (cfr. par. 3.8.2). Questa sezione si basa sull'idea che la riflessione cosciente sul proprio processo di apprendimento (cosa è stato imparato e come), su eventuali lacune, sulle esperienze linguistiche presenti e passate, dai primi contatti con le lingue studiate alle occasioni di esposizione alla/e lin-gua/e, anche in ambienti esterni alla scuola (in vacanza, in famiglia, attraverso programmi televisivi, cinematografici), favorisca una maggiore motivazione e abbia implicazioni positive sui risultati raggiunti (funzione pedagogica). Un blog consente un uso dinamico e ricorsivo, come raccomanda il CoE: definire e documentare lo sviluppo dei propri processi e progressi di apprendimento linguistico, le necessità, l'impegno ed il carico di studio necessari per raggiungere nuovi obiettivi, non focalizzandosi solo sui risultati finali, non più chiusi nella propria stanza ma in una blogosfera abitata da persone che hanno lacune, necessità, competenze, esperienze diverse o simili alle nostre, espone a riflessioni condivise ed alla possibilità di chiedere, rispondere, imparare, riflettere, rinegoziare in maniera anche condivisa.

La sezione principale *Biografia linguistica* del modello contiene una descrizione della funzione della Biografia e l'elenco delle pagine che la compongono:

La Biografia linguistica consente di registrare le fasi, i tempi e le modalità del tuo processo di apprendimento incoraggiandoti a definire ciò che sai fare con le lingue e fornendo informazioni su esperienze linguistiche e interculturali acquisite anche in contesti diversi da quello scolastico.

Questa sezione si basa sulla convinzione che la riflessione cosciente sul proprio processo di apprendimento (cosa è stato imparato e come), su eventuali lacune, sulle esperienze linguistiche presenti e passate - dai primi contatti con le lingue studiate alle occasioni di esposizione alla/e lingua/e, anche in ambienti esterni alla scuola (in vacanza, in famiglia, attraverso programmi televisivi, cinematografici ecc.) - favorisca una maggiore motivazione allo studio delle lingue, abbia implicazioni positive sui risultati raggiunti e quindi una precisa funzione pedagogica.

La Biografia linguistica facilita il tuo coinvolgimento nella progettazione del

processo di apprendimento, aiutandoti a valutare a quale punto del percorso ti trovi e che cosa puoi fare per raggiungere gli obiettivi che ti sei posto o per colmare le eventuali lacune emerse.

La Biografia linguistica si compone di:

La storia del mio apprendimento linguistico e interculturale¹³¹

Obiettivi¹³²

Stili di apprendimento¹³³

Autovalutazione competenze linguistiche¹³⁴

Autobiografia incontri interculturali¹³⁵

La Biografia linguistica dovrebbe essere analitica e dettagliata per consentire di riflettere, descrivere, documentare. Le ulteriori sezioni della Biografia del modello consentono di registrare:

- opportunità di uso delle lingue (film, fumetti, canzoni, libri...);
- desideri ed esigenze (anche limitati e circostanziati);
- i propri modi di imparare (ad esempio “imparo meglio parole e frasi se”...”le ascolto”, “le leggo”, “le ripeto”, “le trascrivo”, “faccio esperienze concrete”...);
- autovalutazioni del livello di competenza percepito;
- esperienze linguistiche e interculturali.

Le pagine di secondo livello che seguono sono state elaborate utilizzando come fonti il Portfolio Europeo delle Lingue pubblicato da Loescher¹³⁶ e i materiali elaborati dal CoE (si veda par. 3.8.2) tradotti da noi. La scelta di affiancare ai materiali elaborati dal CoE solo il PEL pubblicato da Loescher si motiva per il fatto che, oltre ad essere

¹³¹ Cfr. Biografia linguistica, La storia del mio apprendimento linguistico e interculturale: <http://www.portfolioeuropeolingue.eu/biografia-linguistica/la-storia-del-mio-apprendimento-linguistico-interculturale/> (11/2017).

¹³² Cfr. Biografia linguistica, Obiettivi: <http://www.portfolioeuropeolingue.eu/biografia-linguistica/obiettivi/> (11/2017).

¹³³ Cfr. Biografia linguistica, Stili di apprendimento: <http://www.portfolioeuropeolingue.eu/biografia-linguistica/stili-di-apprendimento/>(11/2017).

¹³⁴ Cfr. Biografia linguistica, Autovalutazione competenze linguistiche: <http://www.portfolioeuropeolingue.eu/biografia-linguistica/autovalutazione-competenze-linguistiche/> (11/2017).

¹³⁵ Cfr. Biografia linguistica, Autobiografia incontri interculturali: <http://www.portfolioeuropeolingue.eu/biografia-linguistica/autobiografia-interculturale/> (11/2017).

¹³⁶ LUCARELLI E., LAIN T., GENTA V., 2004, *Portfolio Europeo delle Lingue*, Torino, Loescher.

un modello per adulti ben strutturato che rende disponibili online, gratuitamente, alcuni materiali, il CoE raccomanda di adattare risorse già validate (cfr. par. 3.11) piuttosto che elaborarne di nuove.

5.8.1 La storia del mio apprendimento linguistico e interculturale

Questa sezione aiuta a ricostruire e a presentare la storia degli apprendimenti linguistici e interculturali del titolare del PEL, a fare il punto su quali e quante lingue conosce e in quale misura, sulle esperienze che lo hanno portato ad interagire con nativi all'estero o nel proprio paese, che hanno determinato una crescita personale e culturale o hanno aiutato a scoprire un altro paese, un altro modo di essere e di fare:

Questa sezione ti aiuterà a ricostruire ed a presentare la storia dei tuoi apprendimenti linguistici e interculturali e a fare il punto su quali, quante lingue conosci, in quale misura e sulle esperienze che ti hanno portato ad interagire con nativi all'estero o nel tuo paese, hanno determinato una tua crescita personale e culturale, ti hanno aiutato a scoprire un altro paese, un altro modo di essere e di fare.

Compilala per ogni lingua, seguendo le indicazioni fornite come traccia. Puoi usare, a scelta, la tua lingua madre o la lingua della quale vuoi ricostruire la storia.

Di seguito una serie di spunti per ricostruire la tua storia di apprendimento linguistico. Pur rispettando la scansione in punti, cerca di dare al testo un tono narrativo abbastanza libero.

La mia storia di apprendimento linguistico e interculturale

Sono nato a ...

Indica dove sei nato, quale/i lingue si parlano, quali dialetti.

La mia madrelingua è...

Uso/ho usato le seguenti lingue in modo attivo o passivo

Per ogni lingua indica come l'hai usata, con chi (in famiglia, a scuola, con gli amici, sul posto di lavoro...), per quanto tempo.

Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Ho imparato/iniziato ad imparare le seguenti lingue

Per ogni lingua indica quando hai iniziato a studiarla, per quanto tempo, dove l'hai studiata (a scuola, in viaggio, a lavoro ...).

Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Parlo o ho parlato questa lingua in famiglia

Indica: con chi l'hai parlata o la parli; a quale età; per quanto tempo.
Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Corsi scolastici seguiti nel Paese in cui vivo

Indica per ognuno: l'anno di frequenza; il luogo; il tipo di scuola frequentata o ente organizzatore; il livello del corso; la durata.
Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Corsi extrascolastici seguiti nel Paese in cui vivo

Indica per ognuno: l'anno di frequenza; il luogo; il tipo di scuola frequentata o ente organizzatore; il livello del corso; la durata; la/le ragione/i della tua partecipazione; le attività significative.
Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Scambi culturali ai quali ho partecipato

Indica per ognuno: l'anno; la scuola partner; il/i luogo/luoghi dello scambio; il tipo di scuola o ente organizzatore; la/ le ragione/i della tua partecipazione; la durata; le tue condizioni di alloggio; le attività significative.
Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Programmi europei nei quali sono stato coinvolto/a

Indica per ognuno: l'anno; il nome del programma; i paesi partner; la durata del programma; il tuo grado di coinvolgimento; la/le ragione/i della tua partecipazione; le tue eventuali condizioni di alloggio all'estero; i momenti significativi.
Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Progetti di studio o di lavoro elaborati con nativi

Indica per ognuno: l'anno; il titolo e la durata del progetto; i partner coinvolti.
Precisa quali sono stati o sono il tuo ruolo, i risultati ottenuti o previsti.
Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Soggiorni turistici

Indica per ognuno: l'anno; il luogo; la durata; le ragioni; le tue condizioni di alloggio; i contatti significativi.

Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Se vuoi puoi costruire una mappa dei tuoi soggiorni all'estero...prova con [Google Maps!](https://www.google.it/maps)¹³⁷

Contatti continuativi con nativi

Indica per ognuno: quando; con chi e per quali ragioni.
Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Libri e opere letterarie letti in lingua originale

Indica per ognuno: autore; titolo; anno della lettura.

¹³⁷ Cfr. Google Maps: <https://www.google.it/maps> (11/2017).

Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.
Puoi anche creare delle librerie on line...prova con Anobii!¹³⁸

Film e spettacoli teatrali visti in versione originale

Indica per ognuno i seguenti dati: autore; titolo; regista; attori principali; anno e luogo della visione; motivazione.

Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Giornali, riviste, siti che ho l'abitudine di leggere in lingua originale

Indica per ognuno: titolo; frequenza della lettura e motivazione.

Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Puoi creare directory dei siti che consulti usando servizi come Reddit.¹³⁹

App che utilizzo per l'apprendimento delle lingue

Qui¹⁴⁰ trovi elenchi di app per l'apprendimento delle lingue. Se ne usi qualcuna, racconta quale usi, per quali lingue ed esprimi un breve giudizio personale.

Il mio uso delle lingue

Individua le situazioni in cui usi le lingue che conosci.

Ad esempio: in classe, sul posto di lavoro, durante corsi di formazione, durante incontri occasionali, nell'ambiente in cui vivi, durante il tempo libero, guardando la televisione, navigando su internet ecc.

Indica come, dove, con quale frequenza, con chi utilizzi le lingue che conosci, le difficoltà che eventualmente incontri.

Esprimi eventualmente un breve giudizio personale.

Racconta le tue esperienze linguistiche e interculturali più importanti: corsi, viaggi, persone, incontri, insegnanti, episodi significativi, metodi e strumenti)

Individua i tuoi punti di forza e le tue difficoltà (ascolto, parlato, lettura, scrittura) nelle varie lingue.

Racconta cosa fai per imparare le lingue e/o perfezionare le tue competenze linguistiche.

5.8.2 Obiettivi

La sezione aiuta a identificare e chiarire obiettivi linguistici che il titolare del PEL intende raggiungere:

¹³⁸ Cfr. Anobii: <http://www.anobii.com/> (11/2017).

¹³⁹ Cfr. Reddit: <https://www.reddit.com/> (11/2017).

¹⁴⁰ Cfr. Apptrace: <http://www.apptrace.com/search?query=languages> (11/2017).

Questa sezione ti aiuterà a identificare e chiarire gli obiettivi che vuoi raggiungere mediante i tuoi apprendimenti linguistici. Ti sarà utile riflettere sulle tue reali necessità all'inizio e durante tutto il tuo percorso di apprendimento oppure nel momento in cui decidi di riprendere lo studio di una lingua che forse avevi tralasciato. Potrai modificare questa sezione più volte, in italiano o nelle altre lingue che conosci.

Di seguito una serie di spunti per individuare i tuoi obiettivi. Puoi aggiungerne di nuovi, puoi descriverli in maniera discorsiva personalizzandoli, puoi elencarli in ordine di importanza ecc.

Sto studiando le seguenti lingue perché...

Data	Lingua	Principali motivazioni
../...../20....	
../...../20....	

Vorrei studiare le seguenti lingue perché...

Data	Lingua	Principali motivazioni
../...../20....	
../...../20....	

Con le lingue che sto studiando vorrei essere in grado di:

Data	Lingua	
.././20..	Vorrei essere in grado di..... Come intendo raggiungere questo obiettivo
	Vorrei essere in grado di.....

.././20..		Come intendo raggiungere questo obiettivo.....
-----------	--	--

Studio la lingua per:

piacere personale
motivi turistici
motivi familiari
studi futuri
motivi professionali
altro (indicare)

Ho bisogno di saper utilizzare questa lingua per:

interagire in situazione di conversazione familiare
interagire in situazione di discussioni lavorative
interagire al telefono, in situazioni familiari
interagire al telefono, in situazioni lavorative
intervenire in discorsi ufficiali esprimendomi in modo coerente
leggere in pubblico testi preparati
leggere libri in lingua originale
lettere ed e-mail in una lingua di uso corrente
scrivere lettere ed e-mail in situazioni lavorative
altro (indicare)

Tenendo conto degli scopi prioritari per cui imparo questa lingua e del tempo che ho a disposizione, penso che per raggiungerli io debba:

seguire programmi televisivi in lingua
leggere giornali e riviste
leggere libri
ascoltare registrazioni di telefonate e di dialoghi a ritmo normale
ascoltare registrazioni di discorsi ufficiali
seguire un corso di conversazione con un insegnante di madrelingua
fare molti esercizi scritti
redigere testi di varia tipologia
utilizzare strumenti tecnologici in situazione di autoapprendimento
altro (indicare)

5.8.3 Stili di apprendimento

La sezione consente di tracciare il proprio profilo di apprendente di lingue attraverso

la compilazione di alcune schede¹⁴¹ sugli stili di apprendimento:

Questa sezione ti aiuterà a riflettere sul tuo personale “stile di apprendimento” rispetto ai modi di imparare ed usare le lingue straniere.

Leggi le situazioni descritte qui sotto al centro e indica con una X se ti ritrovi di più nei comportamenti elencati sulla sinistra piuttosto che in quelli elencati sulla destra.

Al termine rifletti sulle preferenze che hai espresso

Traccia infine il tuo profilo personale.

Puoi ripetere questa valutazione più volte a distanza di tempo per vedere se ci sono cambiamenti nelle tue preferenze man mano che procedi nell'apprendimento delle lingue.

PARTE PRIMA						
	spesso	a volte		a volte	spesso	
sento subito la necessità di capire ogni parola			Nel leggere un testo in lingua straniera			mi accontento, almeno all'inizio, di capire le idee principali
alla comprensione e uso preciso delle strutture grammaticali			Nello studio tendo a prestare molta attenzione			allo sviluppo di un vocabolario ricco e variato
esercizi con una sola soluzione (ad esempio, vero/falso, a risposta multipla)			Come tipo di esercizi preferisco			esercizi più “aperti” o “creativi” (ad esempio, composizioni, giochi, relazioni)
mi soffermo molto sui dettagli			Quando racconto una storia			mi concentro sugli avvenimenti principali

¹⁴¹ Le schede sono tratte da LUCARELLI E., LAIN T., GENTA V., 2004, *Portfolio Europeo delle Lingue*, Torino, Loescher.

Capitolo 5. Il modello di Portfolio elaborato

ho bisogno che prima di tutto mi vengano spiegate le regole			Nell'uso della lingua			ho bisogno che mi vengano forniti esempi immediatamente utilizzabili
difficile			Sintetizzare il contenuto di un testo o i risultati di una discussione mi risulta			facile
sento la necessità di capirne il significato preciso			Se incontro parole che non conosco			mi accontento di fare un'ipotesi del loro significato
se parto da aspetti particolari e man mano ricostruisco l'insieme			Imparo meglio un argomento			se parto da una visione generale e solo dopo mi soffermo sui particolari

PARTE SECONDA						
	spesso	a volte		a volte	spesso	
è importante per me innanzitutto costruire frasi corrette			Nel parlare in lingua straniera			mi concentro di più sul messaggio che voglio comunicare
mi blocco e non riesco a trovare alternative			Se non vengo capito quando parlo			mi sforzo comunque di farmi capire in un altro modo

Capitolo 5. Il modello di Portfolio elaborato

desidero che mi vengano subito segnalati gli errori			Mentre parlo			mi infastidisce che mi vengano segnalati gli errori
vorrei poter preparare in anticipo quello che voglio dire			Se devo parlare			cerco di affrontare man mano le eventuali difficoltà
cerco di correggermi subito			Se mi accorgo di aver fatto un errore			preferisco andare avanti ad esprimermi
uso soltanto le strutture grammaticali e i vocaboli di cui mi sento sicuro			Per esprimermi			corro anche il rischio di usare strutture grammaticali o vocaboli nuovi o più difficili
costruisco prima mentalmente le frasi			Nel parlare			mi lancio subito a dire quello che voglio
sento la necessità di controllare sin dall'inizio che strutture grammaticali e vocaboli siano corretti ed adeguati			Nello scrivere			mi preoccupa all'inizio soprattutto dei "contenuti" che voglio esprimere, e solo in un secondo momento della "forma"

Rifletti sulle tue preferenze

PARTE PRIMA

<p>Un maggior numero di preferenze sulla sinistra ti segnala un approccio tendenzialmente più analitico: sei portato ad analizzare in dettaglio la lingua che stai imparando; tendi a dare molta importanza alle strutture grammaticali, ai significati precisi delle parole, agli esercizi che servono a diventare corretti nell'uso della lingua, ai dettagli nella comprensione dei testi; magari ricorri alla traduzione per essere sicuro di non perdere il controllo delle strutture e dei vocaboli.</p>	<p>Un maggior numero di preferenze sulla destra ti segnala un approccio tendenzialmente più globale: sei portato ad assimilare la lingua straniera ascoltando o leggendo, senza dover riflettere troppo sulle strutture grammaticali o sul significato preciso delle parole. Tendi a dare più importanza ai vocaboli, con cui senti di poterti esprimere, che alla strutture grammaticali; e ti è più facile cogliere il significato complessivo, piuttosto che i dettagli, nella comprensione dei testi.</p>
---	--

PARTE SECONDA

<p>Un maggior numero di preferenze sulla sinistra sulla sinistra ti segnala un approccio tendenzialmente più riflessivo: senti la necessità di riflettere prima di usare la lingua straniera. Eviti di correre rischi e di utilizzare strutture o vocaboli di cui non sei molto sicuro. Vorresti avere più tempo a disposizione per preparare quello che vuoi dire, e tendi a correggerti subito dopo aver intuito di aver commesso un errore.</p>	<p>Un maggior numero di preferenze sulla destra ti segnala un approccio tendenzialmente più impulsivo: tendi a esprimere tutto ciò che vuoi in lingua straniera, senza preoccuparti di “come” lo esprimi. Forse pensi che riflettere sulla forma condizioni la tua spontaneità, e preferisci correre il rischio di commettere errori pur di cavartela comunque.</p>
---	--

Naturalmente puoi avere indicato preferenze “miste”: a volte ti ritrovi di più in comportamenti analitici, riflessivi, sistematici, e a volte in comportamenti globali, impulsivi, intuitivi. Molti, infatti, adottano approcci diversi e “bilanciati”, a seconda dei contesti e delle situazioni.

Traccia il tuo profilo personale

A questo punto puoi sintetizzare il tuo personale profilo. Ricordati che puoi aggiornarlo in futuro, riflettendo di nuovo sui tuoi modi preferiti di imparare ed usare le lingue.

Data:

Per imparare una lingua straniera preferisco...

Posso contare su questi miei punti di forza...

Dovrei anche cercare di controbilanciare questi miei eventuali punti di debolezza: ...

Rispetto alla rilevazione precedente, in data, noto i seguenti cambiamenti nel mio approccio allo studio e alla pratica delle lingue: ...

5.8.4 Autovalutazione competenze linguistiche

La pagina contiene tabelle di autovalutazione delle competenze linguistiche basate sul QCER:

In questa sezione troverai le schede di autovalutazione delle tue competenze linguistiche, che tengono conto dei sei livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue¹⁴². Ti aiuteranno a fare il punto sulle tue conoscenze, a porti con precisione degli obiettivi da raggiungere.

Se vorrai renderti conto dei tuoi progressi, potrai procedere ad una nuova compilazione della scheda dopo una nuova fase di apprendimento. Non dimenticare quindi di datare ogni scheda ad ogni utilizzo che ne farai. Gli spazi bianchi in fondo sono previsti perché tu vi possa eventualmente descrivere tue competenze che non corrispondono a nessuna di quelle già descritte.

Nel momento in cui ti renderai conto che **una tua scheda è compilata affermativamente almeno per i due terzi, potrai registrare questo tuo passo avanti nel Passaporto**¹⁴³ aggiornando così il tuo profilo linguistico.

Potrai usare le schede nella tua lingua madre o nella lingua nella quale vuoi procedere ad un'autovalutazione.

Per compilare le schede dovrai semplicemente crocettare le caselle che corrispondono al grado che pensi di aver raggiunto nell'acquisizione di una determinata abilità.

Crocettando:

- **SÌ!**
giudichi di aver acquisito l'abilità descritta, ma ammetti di non poterla esercitare con sicurezza;
- **SÌ!!**
giudichi di avere acquisito abbastanza bene l'abilità descritta;

¹⁴² Cfr. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (11/2017).

¹⁴³ Cfr. Portfolio Europeo delle Lingue, Il mio passaporto delle lingue: <http://www.portfolioeuropeolingue.eu/passaporto-delle-lingue/il-mio-passaporto-delle-lingue/> (11/2017).

- **SÌ!!!**
giudichi di poter esercitare molto bene l'abilità in questione;
- **OBIETTIVO**
indichi che, non credendo di aver acquisito l'abilità descritta, ti prefiggi l'obiettivo di acquisirla a breve termine.

Puoi scaricare le schede dalle tabelle che trovi di seguito. Una volta che le avrai compilate, caricale in fondo alla pagina, eliminando le tabelle che non ti servono più.

Potrai recuperare le schede ogni volta che vorrai dal sito di Loescher

→ Schede per l'autovalutazione delle competenze linguistiche¹⁴⁴

Italiano - Schede di Autovalutazione						
Comprensione orale/ascolto	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Comprensione scritta/lettura	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Interazione orale	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Produzione orale	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Produzione scritta	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>

English - Self-assessment check-list						
Spoken comprehension/Listening	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Written comprehension/Reading	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Spoken interaction	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Spoken production	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Written production	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>

Français - Fiche d'auto-évaluation						
Compréhension orale/écoute	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>

¹⁴⁴ Cfr. Loescher, Portfolio europeo delle lingue, Schede di autovalutazione:
https://www.loescher.it/download/innovando/portfolio_eu/portfolio/schede.htm (11/2017).

Compréhension écrite/lecture	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Interaction orale	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Production orale	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Production écrite	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>

Deutsch – Selbstbewertungsbogen						
Horverstehen/Horen	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Leserverstehen/Lesen	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Mundliche Interaktion	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Mundliche Produktion	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Schriftliche Produktion	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>

Espanol- Ficha de autoevaluación						
Comprensión auditiva/Escuchar	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Comprensión escrita/Leer	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Interacción oral	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Expresión oral/Hablar	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
Expresión escrita/Escribir	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>

5.8.5 Autobiografía incontri interculturali

La pagina fornisce indicazioni sull'Autobiografia degli incontri interculturali elaborata dal CoE (cfr. par. 3.8.2):

L'Autobiografia degli Incontri Interculturali è uno **strumento per far riflettere le persone sugli incontri interculturali** che hanno causato in loro una forte impressione o un effetto duraturo. La scoperta delle componenti sottese a questi incontri permette a chi utilizza l'Autobiografia di **acquisire maggiore consapevolezza della propria esperienza e delle proprie reazioni, sviluppando così competenze interculturali.**

Che cosa è un incontro interculturale?

Un incontro interculturale può essere un'esperienza tra persone che provengono da paesi diversi, oppure tra persone dello stesso paese, che appartengono però ad ambienti, per esempio regionali, linguistici, etnici o religiosi, diversi.

Come sono esplorati gli incontri interculturali nell'Autobiografia?

Coloro che utilizzano l'Autobiografia migliorano la loro comprensione e altre competenze utili per il proprio futuro riflettendo criticamente sulle proprie esperienze. Essi scelgono di descrivere specifici incontri interculturali cui hanno preso parte, analizzano l'esperienza individualmente e identificano diversi aspetti delle competenze interculturali che già possiedono e che diventano uno stimolo per svilupparne altre.

A chi è rivolta l'Autobiografia?

L'Autobiografia è per tutti: può essere utilizzata a scuola o in qualsiasi altro contesto formativo che promuove l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. E' uno strumento per l'autovalutazione e lo sviluppo personale che può essere utilizzato anche al di fuori dei contesti formali di istruzione.

L'Autobiografia è accompagnata da una serie di materiali di supporto, che possono essere scaricati, salvati sul proprio computer e utilizzati liberamente.

Puoi scaricare l'**Autobiografia degli Incontri Interculturali** dal sito del Consiglio d'Europa: →[scarica](#)¹⁴⁵

Puoi scaricare **materiali di supporto all'Autobiografia degli Incontri Interculturali** dal sito del Consiglio d'Europa: →[scarica](#)¹⁴⁶

Una volta compilata l'Autobiografia degli Incontri Interculturali, puoi caricarne una copia in questa pagina. Puoi naturalmente compilare più volte l'Autobiografia riferendoti ad incontri ed esperienze interculturali diverse.

© Consiglio d'Europa • Divisione delle Politiche Linguistiche

5.9 Il Dossier in Rete

Il Dossier raccoglie prodotti che documentano il processo di apprendimento linguistico, illustrano le competenze acquisite e le esperienze vissute offrendo al

¹⁴⁵ Cfr. CoE, Autobiografia degli incontri interculturali:
https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_it/03_AIE_autobiografia_distributed_it.pdf
(11/2017).

¹⁴⁶ Cfr. CoE, Autobiografia degli Incontri Interculturali,
https://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_it.asp (11/2017).

discente l'opportunità di selezionare e presentare materiali, elaborati esemplificativi e significativi di ciò che è stato fatto, si sta facendo o si sa fare in lingue diverse. Il Dossier è una raccolta di materiale comprovante quanto è stato dichiarato nel Passaporto e nella Biografia linguistica.

La scelta sul tipo di Dossier (cfr. par. 3.8.3) - *product-oriented* o *pedagogic Dossier* - è demandata al titolare del PEL che potrà optare per l'una o l'altra soluzione sulla base delle proprie esigenze.

La pagina principale *Dossier* fornisce indicazioni generali su cosa è il Dossier e cosa può contenere:

In questa parte del tuo Portfolio potrai inserire esempi di ciò che sai fare nelle lingue straniere, lavori che hai prodotto, che ti piacciono maggiormente e/o che ti sembrano significativi per attestare i livelli linguistici raggiunti.

Periodicamente potrai aggiornare il tuo Dossier: eliminare materiali che ti sembrano superati o che non ti soddisfano più, aggiungere altri, modificare quelli esistenti.

I documenti possono essere di varia natura: testi scritti, registrazioni audio o video, relazioni, ricerche, lavori di sintesi...

Crea un Dossier per ciascuna lingua seconda e/o straniera che conosci.

Il Dossier è una traccia visibile delle risorse insite nel tuo repertorio plurilinguistico e pluriculturale.

È importante che gli esempi concreti raccolti nel tuo Dossier diano un quadro d'insieme per tutte le competenze e per tutte le lingue che stai imparando o che hai imparato.

Sta a te decidere come organizzare il Dossier.

Creare un indice dei materiali ti aiuterà a classificare i tuoi documenti e ti consentirà di seguire l'evoluzione del tuo Dossier.

La sezione Dossier è suddivisa in due parti:

Certificati ed attestati¹⁴⁷

Contiene certificazioni ed attestazioni di vario tipo rilasciate da enti formativi, scuole, università ecc. Per ogni certificato, diploma o attestato indica:

- Un numero progressivo da te scelto
- Data conseguimento

¹⁴⁷ Cfr. Portfolio europeo delle lingue, Dossier, Certificati e attestati:
<http://www.portfolioeuropeolingue.eu/dossier/certificati-e-attestati/> (11/2017).

- Titolo
- Descrizione
- Durata
- Ente erogatore/certificatore
- Indicazione del livello corrispondente nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue¹⁴⁸
- Link al corrispondente file contenuto nella libreria “Media” del tuo blog o a file che conservi in altri cloud (ad esempio Google Drive, Dropbox ecc).

Produzioni personali¹⁴⁹

Contiene materiali, elaborati esemplificativi e significativi di ciò che è stato fatto o si sa fare in lingue diverse. Attribuisce ad ogni materiale inserito:

- Un numero progressivo
- Data
- Titolo
- Breve descrizione
- Indicazione della tipologia di elaborato (file, audio, video, test)
- Indicazione del livello del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue¹⁵⁰ del quale è testimonianza
- Link al corrispondente file contenuto nella libreria “Media” del tuo blog oppure a materiali online

In alternativa accompagna ogni produzione personale che inserisci nel Dossier con una scheda di autovalutazione. Scarica qui un modello di scheda → Scheda Autovalutazione Dossier¹⁵¹

Vai alle sezioni “Certificati ed attestati”¹⁵² e “Produzioni personali”¹⁵³ e inizia a creare il tuo Dossier.

5.9.1 Certificati e attestati

¹⁴⁸ Cfr. CoE, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (11/2017).

¹⁴⁹ Cfr. Portfolio europeo delle lingue, Dossier, Produzioni personali: <http://www.portfolioeuropeolingue.eu/dossier/produzioni-personali/> (11/2017).

¹⁵⁰ Cfr. CoE, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (11/2017).

¹⁵¹ Cfr. Scheda Autovalutazione Dossier: http://www.portfolioeuropeolingue.eu/wp-content/uploads/2017/06/scheda_autovalutazione_dossier.rtf (11/2017).

¹⁵² Cfr. Portfolio europeo delle lingue, Dossier, Certificati e attestati: <http://www.portfolioeuropeolingue.eu/dossier/certificati-e-attestati/> (11/2017).

¹⁵³ Cfr. Portfolio europeo delle lingue, Dossier, Produzioni personali, <http://www.portfolioeuropeolingue.eu/dossier/produzioni-personali/> (11/2017).

La pagina è progettata per la costruzione dell'indice di certificati, diplomi e attestati che costituiscono il Dossier:

Costruisci il tuo indice.

Per ogni certificato, diploma o attestato indica:

- Un numero progressivo da te scelto
- Data conseguimento
- Titolo
- Descrizione
- Durata
- Ente erogatore/certificatore
- Indicazione del livello corrispondente nel Quadro comune europeo delle lingue
- Link al corrispondente file contenuto nella libreria “Media” del tuo blog o a file che conservi in altri cloud (ad esempio Google Drive, Dropbox ecc).

Il consiglio è quello di inserirli in ordine cronologico dal più recente al più vecchio.

Qui¹⁵⁴ trovi un elenco aggiornato degli enti certificatori riconosciuti dal MIUR.

5.9.2 Produzioni personali

La pagina è progettata per la costruzione dell'indice delle produzioni personali che costituiscono il Dossier:

Costruisci l'indice delle tue produzioni personali.

Attribuisci ad ogni materiale inserito:

- Un numero progressivo
- Data
- Titolo
- Breve descrizione
- Indicazione della tipologia di elaborato (testo, audio, video, test ecc.)
- Indicazione del livello del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue¹⁵⁵ del quale è testimonianza

¹⁵⁴ Cfr. MIUR, Enti certificatori lingue straniere:

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-personale-scolastico/enti-certificatori-lingue-straniere> (11/2017).

¹⁵⁵ Cfr. CoE, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

- Link al corrispondente file contenuto nella libreria “Media” del tuo blog oppure a materiali e piattaforme online

In alternativa accompagna ogni produzione personale che inserisci nel Dossier con una scheda di autovalutazione. Scarica qui un modello di scheda: [Scheda Autovalutazione Dossier](#)¹⁵⁶

Puoi anche suddividere le tue produzioni in categorie e creare così più indici.

Ad esempio:

- Letture
 - Traduzioni
 - Recensioni
 - Audio
 - Video
- ecc.

Puoi inserire nel Dossier anche:

- playlist specifiche per ogni lingua che hai creato su [YouTube](#)¹⁵⁷
- librerie online create ad esempio con [Anobii](#)¹⁵⁸
- recensioni dei tuoi viaggi postate su [TripAdvisor](#)¹⁵⁹
- ecc.

5.10 Un modello in Rete

Nei destinatari che abbiamo identificato, l'apprendimento delle lingue è spesso auto-organizzato e auto-diretto, l'uso del modello deve quindi rispondere a istanze di indipendenza, personalizzazione e versatilità.

Durante la progettazione abbiamo sempre tenuto ben presenti quattro indicazioni del CoE:

- preserve comparability, do not make unnecessary and undeclared changes in core elements;
- make your ELP as open as possible and only as specific as necessary; ensure transferability to other contexts;

(11/2017).

¹⁵⁶ Cfr. Scheda Autovalutazione Dossier: http://www.portfolioeuropeolingue.eu/wp-content/uploads/2017/06/scheda_autovalutazione_dossier.rtf (11/2017).

¹⁵⁷ Cfr. YouTube: <https://www.youtube.com/?gl=IT&hl=it> (11/2017).

¹⁵⁸ Cfr. Anobii: <http://www.anobii.com/> (11/2017).

¹⁵⁹ Cfr. TripAdvisor: <https://www.tripadvisor.it/> (11/2017).

- examine a modular approach to ELP design for different groups in order to preserve unity in diversity;
- think from the learner's perspective (Schneider Lenz, 2000: 9).

Il modello deve poter cambiare continuamente forma nel tempo senza perdere il significato profondo, che è esplorazione e scoperta del proprio potenziale di apprendimento linguistico e interculturale. Qualsiasi sia la motivazione che spinge ad apprendere le lingue, il modello deve essere in grado di supportarla consentendo a ciascuno di fare le proprie scelte didattiche e decidere cosa mostrare agli altri.

Come stabilito dal CoE le tre sezioni del PEL devono essere facilmente individuabili e riconoscibili ma il nostro modello intende anche farle interagire tra loro.

Nella Biografia linguistica rifletto su ciò che ho fatto, so fare o non so fare con le lingue straniere, in questo caso in una blogosfera, confrontandomi con altri, scoprendo che “so fare anche io quella cosa in quella lingua e non ci avevo pensato”.

Lavorando sul Dossier vado a cercare di cambiare le cose, cerco da solo i mezzi per ristrutturare il bagaglio sintattico, grammaticale, lessicale, fonetico ecc. provandolo di volta in volta in situazioni nuove. Ciò che entra a far parte del Dossier, “oggi” è un video, una recensione, un bookmark, “domani” si consoliderà e si collegherà - riaggiustato, arricchito, illuminato da una nuova prospettiva - ad altri elementi, andando a fare intimamente parte della Biografia linguistica. I processi di apprendimento linguistico divergono, escono dal modello, per andare a cercare risorse, conversazioni, sperimentare percorsi e tornano poi indietro, convergendo nuovamente nel modello, arricchendolo, rinegoziandolo, modificandolo e facendolo divenire strumento didattico concreto.

Capitolo 6. Conclusioni

Nel capitolo conclusivo si riprendono la domanda di ricerca e le ipotesi ad essa correlate cercando di dare una risposta.

Vengono poi prospettati alcuni sviluppi futuri relativi al modello di Portfolio europeo delle lingue elaborato.

6.1 Risposte alla domanda di ricerca

La domanda che ha dato impulso alla ricerca è se una proposta applicativa di modello di PEL per giovani e adulti, che recepisca i principi di base (e quindi anche il perimetro regolatorio) stabiliti dal CoE ma includa una serie di caratteristiche, tra cui la possibilità concreta di utilizzarlo come strumento trasversale, distribuito in Rete e modulare possa conferire allo strumento più ampia diffusione, più facile utilizzo e consultazione e più riconoscimento.

Per rispondere alla domanda di ricerca dovevamo verificare le ipotesi di fondo: che *trasversalità*, *distribuzione in Rete* e *modularità* debbano essere potenziate per rilanciare l'utilizzo del Portfolio europeo delle lingue.

Le tre caratteristiche individuate ne implicavano però altre:

- *trasversalità* implica *ricorsività* e *continuità*. Trasversalità, ricorsività e continuità fanno riferimento tanto alla funzione informativo-documentaria quanto alla funzione pedagogica del PEL. Tutte le sezioni del PEL dovrebbero essere utilizzate in maniera trasversale, ricorsiva, ciclica, continua in tempi e occasioni diversi. Da un punto di vista informativo ciò consente al titolare del PEL di aggiornare le informazioni relative a competenze consolidate, nuovi titoli, qualifiche o certificazioni acquisiti. Dal punto di vista pedagogico, la rivisitazione, consentendo di ritornare a spirale sull'oggetto di studio favorisce maggiori e migliori interconnessioni ed intrecci tra le conoscenze, facendo trasparire l'unitarietà nelle progressioni sincroniche e diacroniche in un'ottica di *lifelong e lifewide learning*; oltre a questo assume anche una funzione orientativa, rilevante nei momenti di snodo e di passaggio tra sistemi formativi e/o lavorativi, per prendere

decisioni sui possibili percorsi da seguire, in un'ottica di progressiva autonomia e indipendenza, funzione che si può realizzare pienamente con uno strumento che non viene abbandonato ma entra a far parte del proprio bagaglio;

- *distribuito* in Rete implica *libera fruizione, esposizione e soci-abilità*. Distribuito in Rete è un modello di PEL collocato in una trama reticolare di occasioni di *esposizione*, fruizione e produzione linguistica, *liberamente fruibile* da chi decida di crearsene uno. La *soci-abilità* è una delle conseguenze della distribuzione del PEL che consente al suo titolare di sviluppare la capacità (in questo senso il suffisso *abilità* è staccato) di socializzare e realizzare il suo desiderio di socialità;
- *modularità* implica *personalizzazione*. La modularità del PEL, oltre a richiamare una *tranche* autonoma di lingua che può essere accreditata, è un invito a non vedere la parzialità come un limite e a prefiggersi obiettivi concreti, realizzabili e realistici sulla base dei propri bisogni contro l'idealistica visione di un tragitto verso l'apprendimento di "tutta" la lingua che può immobilizzare e costringere al silenzio. La modularità è un incentivo a che il titolare del PEL collezioni anche piccole abilità diseguali e asimmetriche che poi andranno ad arricchire la sua competenza plurilingue e interculturale.

La risposta alla domanda non poteva essere un "sì" o un "no". La risposta alla domanda di ricerca doveva essere, per noi, una speranza, un itinerario auspicabile, un viaggio verso obiettivi concreti, realizzabili, realistici ma soprattutto rispondenti ai bisogni dell'individuo-apprendente.

Il viaggio che abbiamo affrontato in questi tre anni di dottorato restituisce un diario nel quale abbiamo raccontato tutto ciò che vedevamo, leggevamo e ci veniva detto.

Ecco che il modello di Portfolio europeo delle lingue che vi restituiamo è il resoconto, una cartolina del nostro viaggio che vogliamo raccontarvi.

Il nostro è un modello gratuito a disposizione di chiunque decida di crearsi il proprio Portfolio europeo delle lingue.

È un modello che vive in un ipertesto fatto di pluralità illimitate di lingue, *software*

of the mind, fonti, accessi e di potenziali risorse didattiche non immutabili ma granulari, discrete, modulabili, riutilizzabili, interoperabili, trasferibili, interattive, personalizzabili e in perpetuo *beta*.

È un modello che persegue l'autonomia nell'apprendimento, obiettivo a lungo termine e di alto profilo, collezionando gradualmente nel tempo descrittori parziali, attraverso le scelte minute e faticose di cui vive la didattica quotidiana.

È un modello adattabile a bisogni ed esigenze attuali e potenziali, ai contesti educativi e/o lavorativi e culturali in cui ciascuno vive.

È un modello all'interno del quale trovano posto non solo i saperi nozionistici ma anche - e soprattutto - una competenza d'azione: *fare per saper fare*, usando (leggendo, ascoltando, parlando, scrivendo) la lingua per impararla e non viceversa, rileggendo le competenze linguistiche come funzionali allo svolgimento efficace di attività comunicative con scopi precisi e offrendo effettive prestazioni in compiti realistici.

È un modello che talvolta fa dimenticare che si sta imparando perché coinvolge nell'interazione online, nell'utilizzo di strumenti e piattaforme familiari, nella costruzione e progettazione del proprio portfolio linguistico ma che non è soltanto linguistico. È un modello che può ospitare processi che da visivi, contestuali, situazionali diventano linguistici.

È un modello mai conservativo, mai concluso, sempre in cammino tra decostruzione e ricostruzione.

Il nostro diario ha tante pagine bianche per accogliere, se lo vorrete, il vostro.

6.2 Possibili sviluppi futuri

Alcune modifiche e integrazioni alle tre sezioni del PEL, Passaporto delle lingue, Biografia linguistica e Dossier, sono già state discusse (cfr. par. 5.4) ma ve ne sono altre di cui vogliamo da conto.

Perché il modello elaborato possa divenire concretamente uno strumento disponibile in Rete e utilizzabile da chiunque voglia creare il proprio PEL occorrerà sviluppare un tema di Wordpress.

I temi hanno due funzioni principali: generano il *layout* e la componente grafica del

sito e aggiungono funzionalità al *core* di WordPress. Il tema da noi utilizzato è stato scelto provvisoriamente fra i temi gratuiti disponibili ma, per garantire riconoscibilità al modello, è essenziale che venga creato un tema apposito. Questo consentirebbe a qualsiasi utente di installare sul proprio blog il tema del PEL e di personalizzarlo successivamente in base alle proprie esigenze. È indispensabile inoltre che il tema venga aggiornato periodicamente per garantirne un funzionamento ottimale. Il titolare del PEL, quando c'è un *update* del tema, può installarlo con un semplice click.

Potrebbe essere utile in futuro predisporre directory all'interno delle quali ciascun utente possa registrare il proprio PEL e entrare a far parte di una "Babele di PEL" con i quali interagire.

I MOOC (Massive Open Online Courses) potrebbero essere una delle azioni da intraprendere per rilanciare disseminazione, diffusione ed utilizzo del PEL, sia nei confronti degli insegnanti che degli utilizzatori finali.

Una questione aperta è anche quella degli *open badge*, attestati digitali composti da una parte grafica (una immagine) e alcune specifiche (metadati) che indicano una competenza acquisita (o un'abilità o un obiettivo raggiunto), il metodo utilizzato per verificarla, l'indicazione di chi l'ha rilasciata (emittente o issuer) e l'identità di chi l'ha ricevuta. L'utente è libero di scegliere quali e quanti badge acquisire scegliendo percorsi lineari, stratificati, aperti, raggruppati, ibridi. È evidente la sinergia che un sistema di questo tipo potrebbe instaurare con il PEL, uno degli strumenti più efficaci per raccogliere le nuove sfide di una valutazione che sempre più mira a connotarsi come autentica (nel senso di riflettere i compiti realistici e la complessità di una competenza), consentendo di documentare una serie di prestazioni nel tempo, sostanziando il giudizio espresso con l'autovalutazione con prove, supporti, testimonianze, selezionando i lavori secondo criteri trasparenti, scegliendo, riflettendo e seguendo un itinerario di autovalutazione che diventa complementare alla classica valutazione da parte di terzi. Gli *open badge* stanno infatti diffondendo pratiche di conoscenza informale, democratica e libera, focalizzate sull'apprendimento, sulla conoscenza e sulla figura dello studente. Il sistema di associazione di certificati digitali si rivela forse particolarmente efficace con studenti già formati tecnicamente e capaci di scegliere i corsi da seguire in base ai propri

bisogni, stili e ritmi di apprendimento, motivazioni, vissuto, esigenze professionali o personali. L'inclusione di *badge* o distintivi (liberi, portabili, basati sull'evidenza) nel PEL potrebbe stimolare comportamenti e azioni finalizzati al raggiungimento di obiettivi linguistici facendo leva su bisogni naturali come il riconoscimento, l'identità, l'appartenenza e potrebbe rappresentare una di una serie di chiavi per trovare soluzioni inedite allo scarso utilizzo del PEL.

Come illustrato nell'elaborato (cfr. par. 3.13), nel 2016 la Commissione Europea ha presentato al Parlamento europeo e al Consiglio una proposta di decisione relativa a un Quadro comune per la fornitura di servizi migliori per le competenze e le qualifiche (Europass) che abroga la decisione 2241 del 2004. La proposta di decisione, che è stata approvata, evidenzia come si renda necessario un ammodernamento di strumenti e servizi per allinearli all'attuale necessità di informazioni complete, aggiornate, facilmente accessibili e interoperabili e per favorirne l'adattabilità ad esigenze e sviluppi futuri. I documenti Europass dovranno essere adattabili e compatibili con nuove tendenze quali l'uso dei social media, i dispositivi mobili, l'analisi dei *big data* e il *crawling* del web per mappare e anticipare la domanda di competenze e le tendenze del mercato del lavoro. Questo approccio sarà applicato a tutti i documenti Europass per consentire agli utenti di avere a disposizione strumenti calibrati sulle loro esigenze attuali e future.

Bibliografia di studio e approfondimento

- AIKEN L., 1996, *Rating Scales and Checklists: Evaluating Behavior, Personality and Attitudes*, New York, John Wiley.
- ALBERICI A. (a cura di), 2000, *L'educazione in età adulta. L'approccio biografico nella ricerca e nella formazione. Percorsi per la formazione dei formatori*, Roma, Armando.
- ALBERICI A., 2004, "Prospettive epistemologiche, soggetti, apprendimento, competenze", in DEMETRIO D., ALBERICI A. (a cura di), *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Milano, Guerini.
- ARDINGOZZO C., MALIZIA G.S., SASSO M.I., 2016, "Il Portfolio Europeo delle Lingue: case studies in un centro linguistico di ateneo", in BALBONI P.E. (a cura di), *I "territori" dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET, pp. 403-422.
- ARTER J., 1990, *Using portfolios in instruction and assessment: State of the art summary*, Portland, Northwest Regional Educational Laboratory.
- BALBONI P.E. (a cura di), 2016, *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET.
- BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, terza edizione.
- BALBONI P. E., 2011, BaBELI: Balboni, Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia 1960-2010, Guerra, Perugia
<<https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/27435/23922/itals%2026.pdf>> (11/2017).
- BALBONI P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, quarta edizione.
- BALBONI P.E., 2017, "Ricerca hard e soft, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?", in *Ri-La, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1, pp. 7-19.
- BALTES P.B., REESE H., 1986, "L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva", in *Età evolutiva*, n. 23, pp. 66-69.
- BEACCO J.C., BYRAM M., 2007, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg.
- BEACCO J.C., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M.E., GOULLIER F., PANTHIER J., 2010, "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, Milano, Promotals <<https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>> (11/2017).
- BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra.
- BEGOTTI P., 2007, "La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri", in *Studi di glottodidattica*, vol.1, n.2,

- <<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/243/114>>
(10/2017).
- BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia, Guerra-Soleil.
- BELLATALLA L., 2004, “Adulto o eterno adolescente?”, in BELLATALLA L., E. MARESCOTTI E., RUSSO P. (a cura di), *L'ossimoro intrigante. Studi di Pedagogia degli adulti*, Milano, Franco Angeli, pp. 29-45.
- BYRAM M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BYRAM M., 2008, *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon
<<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>> (11/2017)
- BORELLO E., 2011, “Dall’unità d’Italia al made in Italy: formazione e insegnamento delle lingue”, in BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Gli italiani e le lingue straniere. Made in Italy, economia delle lingue e formazione*, Torino, UTET Università.
- BORELLO E., 2014, *Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica*, Pisa, Pacini.
- BOSCOLO P., 1981, “Intelligenze e differenze individuali”, in PONTECORVO C. (a cura di), *Intelligenza e diversità*, Torino, Loescher, pp. 184-239.
- BRASCA L., ZAMBELLI M.L., (a cura di), 1992, *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- BRUNER J.S., 1983, *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford, Oxford University Press.
- BRUNER J.S., 1984, *Actual minds, possible worlds*, London, Harvard University Press.
- BRUNER J.S., 1996, *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNI F., 2009, *Blog e Didattica. Una risorsa del web 2.0 per i processi di insegnamento*, Macerata, EUM.
- BRUNI F., 2010, "Tra formale e informale: il blog come mediatore", in *Form@re - Open journal per la formazione in rete*, n. 67, vo. 10, Erickson, pp. 12-19
<<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/12511/11846>> (11/2017).
- CALVANI A., 2000, *Comunicazione ed apprendimento in Internet*, Trento, Erickson.
- CALVANI A., 2013, “L’innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un’innovazione tecnologica sostenibile ed efficace”, in *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, n. 2, pp. 567-584.
- CALVANI A., 1998, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in Bramanti D. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Roma, Carocci
<http://www.roberto-crosio.net/SIS/CALVANI_COSTRUTTIVISMO.pdf>

(11/2017).

CANDELIER M. (a cura di), 2012, "CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", in *Italiano LinguaDue*, vol. 4, n. 2.

<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>> (09/2017)

CANOBBIO S., 2005, "Autobiografie sociolinguistiche e vicende del territorio", in *Bollettino Linguistico Campano*, nn. 7-8, Napoli, Liguori, pp. 73-90.

CANOBBIO S., 2006, "Dialecto dei giovani e politiche linguistiche delle famiglie: appunti dal Piemonte", in MARCATO G. (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti. Atti del convegno di Sappada*, Padova, Unipress, pp. 239-244.

CARBO M., DUNN R., DUNN, K., 1986, *Teaching students to read through their individual learning styles*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica.

CARLONI G. (a cura di), 2015, *Insegnare italiano a stranieri. Percorsi operativi*, Milano, Franco Angeli.

CAVALLI A., *et al.*, 2012, "Dieta mediale degli studenti universitari: primi risultati di una ricerca quantitativa diacronica", in *SCientific RESearch and Information Technology - Ricerca Scientifica e Tecnologie dell'Informazione*, vol. 2, Issue 1, pp. 21-42.

CEDEFOP, 2008, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities <http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf> (11/2017).

CEDEFOP, 2016, *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea <http://www.cedefop.europa.eu/files/3073_it.pdf> (11/2017).

CELENTIN P., 2007, *Comunicare e far comunicare in Internet. Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Venezia, Cafoscarina.

CELENTIN P., COGNIGNI E., 2004, "La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza", in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET.

CELENTIN P., LUISE M. C., 2014, "Formazione online dei docenti di lingue. Riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti", in *EL.LE*, vol. 3, n. 2, pp. 313-330.

CEPOLLARO G., 2008, *Le competenze non sono cose*, Milano, Guerini e Associati.

COHEN L., MANION L., MORRISON K., 2000, *Research Methods in Education*, London, RoutledgeFalmer <https://research-srttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf> (ultimo accesso 11/2017).

CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le*

- lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2008, *Libro bianco sul dialogo interculturale*. «Vivere insieme in pari dignità», Strasburgo, Consiglio d'Europa
<https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf> (11/2017).
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2009, *Autobiografia degli Incontri Interculturali*, Strasburgo, Consiglio d'Europa < <https://rm.coe.int/16806bf02c>> (11/2017).
- CORNOLDI C., 1995, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- CORNOLDI C., 1999, “La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze”, in TUFFANELLI L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Trento, Erickson, pp.109-128.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe, Strasbourg.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION, 1979, *A European unit/credit system for modern language learning by adults: report of a symposium held at Ludwigshafen-am-Rhein, Germany, 7–14 September 1977*, Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION, 1992, *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. Report on the Rüschtikon Symposium*, Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION, 1996a, *Common European Framework of reference for language learning and teaching. Draft 1 of a Framework proposal*, Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION, 1996b, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal*, Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION, 1997a, *European Language Portfolio: proposals for development*, Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION, 1997b, *Language learning for European citizenship. Final report (1989–96)*, Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE, 2004, *European Language Portfolio. Principles and Guidelines with added explanatory notes*, Version 1.0, Strasbourg, DGIV/EDU/LANG,2000, 33 rev.1.
- COUNCIL OF EUROPE, 2013, *Images of Others: An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media (AIEVM)*, Strasbourg, Council of Europe
<https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIEVM_en/AIEVM_autobiography_en.pdf> (11/2017).

- COUNCIL OF EUROPE, 2017, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>> (11/2017).
- DA RE F., 2013, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Milano-Torino, Pearson.
- DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- DE BENI R., MOÈ A., 2000, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- DE BENI R., PAZZAGLIA F., MOLIN A., ZAMPERLIN C., 2003, *Psicologia Cognitiva dell'apprendimento, Aspetti teorici e applicazioni*, Erickson, Trento.
- DE MAURO T., 2006, *Parole di giorni lontani*, Bologna, Il Mulino.
- DEMETRIO D., 1990a, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia.
- DEMETRIO D., 1990b, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- DEMETRIO D., 1992, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Scandicci, La Nuova Italia.
- DEMETRIO D., 1996a, *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Milano, Franco Angeli.
- DEMETRIO D., 1996b, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- DEMETRIO D., 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza.
- DEMETRIO D., 1998, *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Milano, Raffaello Cortina.
- DEMETRIO D., 2003, *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé*, Torino, UTET.
- DEWEY J., 1938, *Educazione e esperienza*, Firenze, La Nuova Italia.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- DÖRNYEI Z., 2014, *Questionnaires in second language research: Construction, Administration, and Processing*, London and New York, Routledge.
- ERIKSON E.H., 1959, *Identity and the Life Cycle*, New York, International University Press.
- FLEMING M., LITTLE D., 2010, *Languages in and for Education: a role for portfolio approaches?*, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/16805a0c1d>> (11/2017).
- FORMICONI A. R., 2016, "La tortuosa via della didattica online nell'università", in *Studi sulla formazione*, n. 1, Firenze, FUP, pp. 105-132.

- FRANCESCATO G., 1983, "Cenni di autobiografia sociolinguistica", in AA.VV., *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, pp. 237-250.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books (ed. Italiana: 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano).
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books (ed. Italiana: 1995, *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano).
- GARDNER H., 1999a, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*, New York, Basic Books.
- GARDNER H., 1999b, *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests. The K-12 Education that Every Child Deserves*, New York, Penguin.
- GOULLIER F., 2006, *Tools for Language Teaching*, Strasbourg, Council of Europe.
- GOULLIER F., 2010, *The most frequent errors to be avoided when developing a new ELP model*, Strasbourg, Council of Europe.
- GROPALDI A., 2010, "L'autobiografia linguistica: strumento per una moderna didattica dell'italiano L2-LS", in *Italiano LinguaDue*, vol. 2, Milano, Promoitals <<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633>> (11/2017).
- HAVIGHURST R., 1972, *Developmental Tasks and Education*, New York, Mckay.
- HOLEC H., 1979, *Autonomy and foreign language learning*, Strasbourg, Council of Europe.
- ISFOL, 2007, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Catanzaro, Rubbettino.
- KEEFE, J.W., 1979, "Learning style: An overview", in *Student learning styles: diagnosing and proscribing programs*, Reston, Virginia, National Association of Secondary School Principals, pp. 1-17.
- KNOWLES M.S., 1970, *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*, New York, Association Press.
- KNOWLES M.S., 1973, *The Adult Learner. A Neglected Species*, Houston, Gulf Publishing Company (ed. Italiana: 1993, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Franco Angeli).
- KNOWLES M.S., 1984, *Andragogy in Action*, San Francisco, Jossey-Bass.
- KNOWLES M.S., HOLTON E.F. III, SWANSON R.A., 2008, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, Franco Angeli.
- KOHONEN V., 1999, "Authentic assessment in affective foreign language education", in Arnold J. (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 279–294.
- KOHONEN V., KAIKKONEN P., 1997, "Exploring new ways of in service teacher education: an action research project", in *European Journal of Intercultural Studies* n. 7.3, pp. 42–59.

- KOHONEN V., WESTHOFF G., 1999, *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio*, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/1680459fa>> (11/2017).
- KUHN T., 1969, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (tit. orig.: *The structure of scientific revolutions*, 1962), Torino, Einaudi.
- JOHNSON N.J., ROSE L.M., 1997, *Portfolios: Clarifying, constructing and enhancing*, Lancaster, Technomic Publishing.
- JONASSEN D.H., 1994, "Thinking Technology, Toward a Constructivistic Design Model", in *Educational Technology*, vol. 30, n. 9, pp.34-37.
- JONASSEN D.H., GRABOWSKI B.L. (a cura di), 1993, *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*; New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- LANDONE E., 2005, "Project of Study of the Electronic European Language Portfolio: presupposti e risultati" in LANDONE E., PEDRAZZINI L., DE SANTIAGO GUERVOS J., URIBE M. DEL R., VRASIDAS C., *Studi sul Portfolio europeo delle lingue digitale*, Milano, LED, pp. 11-23.
- LANGÈ G., 2002, "Quale portfolio consigliare ai docenti?", in *Per voi. Eine Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Italien*, Roma, Goethe-Institut Inter Nationes, pp. 8-10
<<http://www.goethe.de/ins/it/pro/pervoi/PerVoi10.pdf>>(11/2017).
- LENZ P., BERTHELE R., 2012, "La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, Milano, Promotals, pp. 301-342.
- LEVINSON D.J., 1978, *The Seasons's of a Man's Life*, New York, Knopf.
- LEVINSON D.J., 1986, "A Conception of Adult Development", in *American Psychologist*, n. 41, pp. 3-13.
- LEWIS C. P., 1991, "Assessing the Foreign Language Major at the State University of New York: An Interim Report", in *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin*, vol. 21, n.3, New York.
- LITTLE D., 1991, *Learner autonomy : definitions, issues and problems*, Dublin, Authentik.
- LITTLE D., 1999, *The European Language Portfolio and self-assessment*, Strasbourg, Council of Europe.
- LITTLE D., 2002a, *3rd European Language Portfolio Seminar Report*, Strasbourg, Council of Europe, <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ReportTurin_EN.pdf> (11/2017).
- LITTLE D., 2002b, *The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges*, Language Teaching, n. 35.3, pp. 182–189, Cambridge, Cambridge University Press.
- LITTLE D., 2003, *The European Language Portfolio in use: nine examples*, Strasbourg, Council of Europe.
- LITTLE D., 2009a, *8th European Language Portfolio Seminar Report*, Strasbourg, Council of Europe <<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp->

- reg/Source/History/Graz_repport2009_EN.pdf> (11/2017).
- LITTLE D., 2009b, *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*, Strasbourg, Council of Europe.
- LITTLE D., 2016, “The European Language Portfolio: time for a fresh start?”, in *International Online Journal of Education and Teaching*, IOJET, n. 3, pp. 162-172 <<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/146/139>> (11/2017).
- LITTLE D., GOULLIER F., HUGHES G., 2011, *The European Language Portfolio: the story so far, 1991-2011*, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/16804595a7>> (11/2017).
- LITTLE D., PERCLOVA R., 2001, *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*, Strasbourg, Council of Europe.
- LOEVINGER J., 1976, *Ego Development: Concepts and Theories*, San Francisco, Jossey-Bass.
- LOMBARDI I., 2013, *Game [not] over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*, Perugia. Guerra.
- LOMBARDI I., 2015, “Il CARAP come guida per ripensare l’apprendimento plurilinguistico in Rete”, in *RILA Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 2-3, Roma, Bulzoni, pp.89-102.
- LOSS C., VALENTINI O., 2005, “Il portfolio”, in Gamberoni G., Marmo M. *et al*, *Apprendimento clinico, riflessività e tutorato*, Napoli, EdiSES.
- LUCARELLI E., LAIN T., GENTA V., 2004, *Portfolio Europeo delle Lingue*, Torino, Loescher.
- LUISE M.C., 2011, “Italiani e lingue straniere: dati e proposte per il multilinguismo”, in BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Gli italiani e le lingue straniere*, pp. 45-86, Torino, UTET.
- LUISE M.C., 2013a, “Educazione Linguistica Plurilingue: cittadini europei dal nido all’Università”, in BALDI B., BORELLO E., LUISE M. C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell’insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all’Università*, Alessandria, Edizioni dell’Orso, pp. 141-154.
- LUISE M.C., 2013b, “Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale”, in *LEA - Lingue e letterature d’Oriente e d’Occidente*, n. 2, Firenze, Firenze University Press, pp. 525-535.
- LUISE M.C., 2014, “Terza età e educazione linguistica. Narrazione e letterature come spazio per la memoria, la saggezza e la creatività”, in *LEA - Lingue e letterature d’Oriente e d’Occidente*, n. 3, pp. 443-457 <<http://www.fupress.net/index.php/bsfm-lea/article/view/15203/14153>> (11/2017).
- LUISE M.C., TARDI G., 2017, “Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all’acquisizione linguistica all’università”, in *Ri-La, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1, pp. 91- 107.
- LUPPI E., 2008, *Pedagogia e terza età*, Roma, Carocci.
- MARGIOTTA U., 1997, *Formazione del curriculum e formazione dei talenti*, Roma,

Armando.

MARIANI L., 2000, *Portfolio. Materiali per documentare e valutare cosa s'impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.

MARIANI L., 2006, *La motivazione a scuola. Dalle prospettive teoriche agli interventi strategici*, Roma, Carocci.

MARIANI L., TOMAI P., 2004, *Il Portfolio delle Lingue*, Roma, Carocci.

MAZZOTTA P., 1997, *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia.

MELERO C., 2015, *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

MENEGALE M., 2015, *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia?*, Trento, Erickson.

MEYER C., SCHUMAN S., ANGELLO N., 1990, *White Paper on Aggregating Portfolio*, Lake Oswego, Northwest Evaluation Association.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2006, "Efficacia delle TIC e delle metodologie non tradizionali nell'apprendimento delle lingue", in *Learning education and training in the foreign languages in Italy*, Napoli, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale.

MIRICI I.H., 2015, "Contemporary ELT practices across Europe and in Turkey", in *IJLA-International Journal of Language Academy*, vol. 3, n. 4, pp.1-8.

MOLES A.A., ROHMER E., 1990, *Sciences de l'imprécis*, Paris, Éditions du Seuil.

MONTEDORO C., PEPE D. (a cura di), 2007, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Roma, Isfol.

MORIN E., 1991, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESP.

NENCIONI G., 1988, "Autodiacronia linguistica: un caso personale", in NENCIONI G. (a cura di), *La lingua dei Malvoglia e altri scritti di prosa, poesia e memoria*, Napoli, Morano, pp. 99-132 <http://nencioni.sns.it/fileadmin/template/allegati/pubblicazioni/1988/Malavoglia/Malavoglia_4.pdf> (11/2017).

OXFORD R. L., 1990, *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, Boston, Heinle and Heinle.

PAPERT S., 1994, *I bambini e il computer. Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione*, Milano, Rizzoli.

PELLEREY M., 2000, "Il portfolio formativo progressivo come strumento di valutazione delle competenze", in *Orientamenti pedagogici*, n. 5, pp. 853-875.

PELLICCIARI G., TINTI G., 1998, *Tecniche di ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano.

RENZI L., 2002, "L'autobiografia linguistica in generale, e quella dell'autore in particolare, con un saggio di quest'ultima", in CINI M., REGIS R. (a cura di), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux?*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.

- ROWNTREE D., 1996, "Insegnamento e apprendimento in rete: la didattica per corrispondenza del XXI secolo?", in *TD - Tecnologie Didattiche*, vol. 4, n 2.
- SCARCELLA R., OXFORD R., 1992, *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Boston, Heinle & Heinle.
- SCHÄRER R., 2000, *A European Language Portfolio. Pilot project phase (1998 – 2000) final report*, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/16804586bb>> (11/2017).
- SCHÄRER R., 2004, *European Language Portfolio: From piloting to implementation (2001 – 2004). Consolidated report, Final version*, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/16804586bc>> (11/2017).
- SCHÄRER R., 2005, *European Language Portfolio: Interim Report 2005*, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/16804595b0>> (11/2017).
- SCHÄRER R., 2007, *European Language Portfolio: Interim Report 2006*, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/16804595a5>> (11/2017).
- SCHÄRER R., 2008, *European Language Portfolio: Interim Report 2007*, Strasbourg, Council of Europe <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_report_2007_EN.pdf> (11/2017).
- SCHNEIDER G., LENZ P., 2001, *European Language Portfolio: Guide for Developers*, Strasbourg, Council of Europe <http://www.coe.int/t/DG4/Education/ELP/ELP-REG/Source/Publications/Developers_guide_EN.pdf> (11/2017).
- SERRAGIOTTO G., 2012, *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*, Venezia, SAIL, Edizioni Ca' Foscari <http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/SAIL_2.pdf> (11/2017).
- SERRAGIOTTO G., 2016, "Nuove frontiere nella valutazione linguistica", in *EL.LE*, vol. 5, n. 2, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp 153-187 <<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2016/2/nuove-frontiere-nella-valutazione-linguistica/>> (11/2017)
- SERRAGIOTTO G., 2017, "Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera", in MELERO RODRÍGUEZ C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, SAIL, Edizioni Ca' Foscari, pp. 31-50 <<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-03.pdf>> (11/2017).
- SPINELLI B., 2010, "Lo sviluppo delle competenze interculturali attraverso i Referenziali per le lingue", in SPINELLI B., PARIZZI F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Milano, La Nuova Italia, pp. 135-150.
- STOICHEVA M., HUGHES G., SPEITZ H., 2009, *The European Language Portfolio: an impact Study*, Strasbourg, Council of Europe.
- TARDI G., 2011, "Lingue e Nuvole. La glottodidattica tra decostruzione e ricostruzione" in AA. VV., *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*, Perugia, Guerra edizioni, pagg. 87-111.

- TARDI G., 2015, "Il Portfolio Europeo delle Lingue: fasi di sviluppo, impatto sui sistemi educativi e criticità", in *SeLM - Scuola e Lingue Moderne*, nn. 7-9, Torino, Loescher, pp. 4-10.
- TORNATORE L., 1984, "Sperimentalismo educativo e conoscenza scientifica", in BECCHI E., VERTECCHI B. (a cura di), *Manuale critico della ricerca e della sperimentazione educativa*, Milano, Franco Angeli, pp.37-48.
- TORRESAN P., 2016, "L'eredità pedagogica raccolta da Howard Gardner", in *BOLLETTINO ITALIS*, anno 14, n. 62, Supplemento alla rivista *EL.LE*, Venezia, Università Ca' Foscari <http://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/eredita_pedagogica_gardner.pdf> (11/2017).
- TRAMMA S., 1997, *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini.
- UGOLINI P., 2007, "Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli Vak e Felder-Silverman)", in *BOLLETTINO ITALIS*, anno 5, n. 19, Supplemento alla rivista *EL.LE*, Venezia, Università Ca' Foscari <<http://www.italis.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it>> (11/2017).
- VARISCO B.M., 1995, "Alle radici dell'ipertestualità", in Calvani A., Varisco B.M. (a cura di), *Costruire/decostruire significati*, Padova, CLEUP.
- VARISCO B.M., 1998, *Nuove tecnologie per l'apprendimento*, Roma, Garamond.
- VAN DIJK J., 1991, *De Netwerkmaatschappij. Sociale aspecten van nieuwe media*, Dordrecht (trad. ingl. *The network society. Social aspects of new media*, London 1999, da cui trad. it. *Sociologia dei nuovi media*, Bologna 2002).
- VAVRUS L., 1990, "Put portfolios to the test", in *Instructor*, n. 10, pp. 48-53.
- VYGOTSKIJ L.S., 2001, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza.
- VYGOTSKIJ L.S., 1978, *Mind in Society*, Cambridge, Massachusetts, Harvard, University Press (trad.it.: *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980).
- WARSCHAUER M., 1996, "Computer Assisted Language Learning: an Introduction", in FOTOS S. (a cura di), *Multimedia language teaching*, Tokyo, Logos International, pp. 3-20.
- WIGGINS G.P., 1999, *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco, Jossey-Bass Publisher.

Sitografia di studio e approfondimento

BALBONI P.E., 2016, Bibliografia dell'educazione linguistica in Italia. BELI. Parte II: 2000-2015

<http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/lab_ordinatori/crdl/BELI_Parte_2_2000-2016.pdf> (11/2017)

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, 2000, “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente”

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf> (11/2017).

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, 2001, Comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 1995, “Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva” <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2000, “Consiglio europeo straordinario di Lisbona (marzo 2000): verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza” <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:c10241>> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2002a, “Raccomandazione della commissione dell'11 marzo 2002 relativa a un modello comune europeo per i curriculum vitae (CV)” <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32002H0236>> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2002b, Dichiarazione dei ministri europei dell'istruzione e formazione professionale, e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, “La Dichiarazione di Copenaghen” <https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/copenhagen.pdf> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2005, “Quadro di riferimento europeo relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente” <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2005, Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni – “Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo” <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=it>> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2008, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. “Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune” <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_it.pdf>

(11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2010a, “Il comunicato di Bruges su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020”

<http://ec.europa.eu/education/lifelonglearningpolicy/doc/vocational/bruges_it.pdf>

(11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2010b, “Un’agenda per nuove competenze e per l’occupazione: un contributo europeo verso la piena occupazione”

<<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:IT:PDF>> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2013a, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, “Aprire l’istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte”

<<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/IT/1-2013-654-IT-F1-1.Pdf>>

(11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2013b, Relazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio “Valutazione dell’iniziativa Europass. Seconda valutazione della decisione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass), COM(2013) 899 final <<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/IT/1-2013-899-IT-F1-1.Pdf>> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2016, “Proposta di decisione del parlamento europeo e del consiglio relativa a un quadro comune per la fornitura di servizi migliori per le competenze e le qualifiche (Europass) e che abroga la decisione n. 2241/2004/CE”, COM(2016) 625 final 2016/0304 (COD)

<<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-625-IT-F1-1.PDF>>

(11/2017).

CONSIGLIO D’EUROPA, 1989, “Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori” <http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/89_03_133.pdf>

(11/2017).

CONSIGLIO D’EUROPA, 1992, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, “Risoluzione del Consiglio del 3 dicembre 1992 sulla trasparenza delle qualifiche”

<<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/27df7e9f-04f0-43ac-93d7-fe4553acf449/language-it>> (11/2017).

CONSIGLIO D’EUROPA, 1996, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, “Risoluzione del Consiglio del 15 luglio 1996 sulla trasparenza delle certificazioni della formazione professionale” <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:31996Y0801\(04\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:31996Y0801(04)&from=IT)> (11/2017).

CONSIGLIO D’EUROPA, 2001, “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 10 luglio 2001 relativa alla mobilità nella Comunità, degli studenti, delle persone in fase di formazione e di coloro che svolgono attività di volontariato”

<<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32001H0613>>

(11/2017).

CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, "Risoluzione del Consiglio del 19 dicembre 2002 sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale"

<<http://www.consiglio.regione.toscana.it/upload/guido/11/3177.pdf>> (11/2017).

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, 2009, "Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione «ET 2020»" <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528>> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, "Language Biography. User's plurilingual profile", Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/16804932c5>> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, "Self-Assessment Checklists from the Swiss version of the ELP"

<<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492f8f>> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 1998, "Recommendation R (98) 6 on modern languages based on the results of the CDCC Project 'Language Learning for European Citizenship'" (1989 – 1996)" <<https://rm.coe.int/16804fc569>> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2000a, "European Language Portfolio. Principles and guidelines"

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/principi_inglese.rtf> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2000b, "Resolution on the European Language Portfolio adopted at the 20th Session of the Standing Conference of the Ministers of Education of the COUNCIL OF EUROPE, Cracow, Poland, 15-17 October 2000"

<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Resolution_ELP2000_EN.pdf> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2004, "European Language Portfolio. Principles and guidelines with added explanatory notes", version 1, revised June 2004

<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guidelines_en.pdf> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2008, "White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity"

<http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2009, "Reference Supplement to the Manual for Relating Examinations to the CEFR, Sauli Takala *et al*"

<<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459faa>> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2009, "Relating Language Examinations to the CEFR: a manual"

<<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2d>> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2009, "Relating Language Examinations to the CEFR: Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and

Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling, Brian North and Neil Jones”

<<http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459fa0>> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2009, “Self-assessment descriptors for learners in lower secondary education developed in Switzerland for the Lingualevel project”

<<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492ff2>> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2011a, “European Language Portfolio. Principles and guidelines with added explanatory notes”, 33 rev. revised June 2004, January 2011

<<https://rm.coe.int/16804586ba>> (11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2011b, “Language Biography, Intercultural awareness and experience templates”, August 2003 revised February 2011, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/16804932c1>>(11/2017).

COUNCIL OF EUROPE, 2011c, “Language Biography. Goal-setting and learning how to learn templates”, August 2003 revised February 2011, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/16804932c3>> (11/2017).

COMMISSIONE EUROPEA, 2008, Gruppo ad alto livello sul multilinguismo, “Relazione finale”

<http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_it.pdf> (11/2017).

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2005, “L’Europa dell’istruzione. Parlare il mondo. Cittadinanza europea e educazione alle lingue. Il Portfolio Europeo delle Lingue: informazioni di base”

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/opuscolo_1_05.pdf> (11/2017).

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2006, “Il Portfolio Europeo delle Lingue in Europa e in Italia. Dati e storie a confronto”

<http://www.istruzioneepiemonte.it/istruzione_piemonte/www.piemonte.istruzione.it/normativa/2006/012006/allegati/all2_cr26.pdf>(11/2017).

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2007, “Decreto ministeriale n. 139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione”

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml> (11/2017)

UNIONE EUROPEA, 1992, “Trattato di Maastricht sull’Unione europea”

https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/maastricht_it.pdf (11/2017).

UNIONE EUROPEA, 2000, Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea

<http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf> (11/2017).

UNIONE EUROPEA, 2004, “Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 15 dicembre 2004, relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, Europass” <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32004D2241>> (11/2017).

UNIONE EUROPEA, 2006, “Raccomandazione del Parlamento europeo e del

Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>> (11/2017).

UNIONE EUROPEA, 2008, “Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente” <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf> (11/2017).

UNIONE EUROPEA, 2009, “Cooperazione comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)” <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016>> (11/2017).

Abstract

Il progetto di ricerca si colloca all'interno di un quadro teorico e applicativo glottodidattico e di politica linguistica europea ed è finalizzato allo studio di un modello di Portfolio europeo delle lingue in Rete, per giovani e adulti, che possa rilanciare l'utilizzo e il riconoscimento dell'impatto effettivo del dispositivo.

Dopo un inquadramento teorico su che cosa vuol dire entrare, con un approccio andragogico, nel processo di apprendimento che dura tutta la vita, sia esso di tipo formale, non formale o informale, si ripercorrono le tappe che hanno portato alla creazione di Europass.

Dopo avere esaminato la storia, la struttura e lo stato dell'arte del Portfolio europeo delle lingue si passa alla descrizione della parte più operativa e applicativa della ricerca ovvero quella relativa alla progettazione e creazione del modello di Portfolio europeo delle lingue in Rete.

Parole chiave: Portfolio Europeo Lingue, apprendimento, glottodidattica, lingue.

The research project is part of both a theoretical and applied framework concerned with foreign language teaching and European language policies. The study aims at proposing an alternative model of European Language Portfolio on the Net addressed to young people and adults which can be able to revamp and (re)utilise this tool effectively.

The first part of the project is devoted to how the lifelong learning process, be it formal, non-formal or informal, can be accessed via an "andragogical" approach, and reviews the steps that led to the creation of Europass.

The second part, after investigating the history, the structure and the state of the art of the European Language Portfolio, describes the most operational and applicable part of the research, namely the design and creation of an alternative model of European Language Portfolio.

Keywords: European language portfolio, language learning, lifelong learning, languages.

Indici figure, tabelle e box

Indice figure

Figura 1 - Dimensioni dell'educazione dell'adulto (Demetrio 1997: 17).	29
Figura 2 - La relazione tra nucleo comune e variazioni del PEL. Tradotto e adattato da Schärer 2000: 11	104
Figura 3 - Il PEL in Rete.....	174

Indice tabelle

Tabella 1 - I modelli di PEL registrati	69
Tabella 2 - Gli errori più frequenti nello sviluppo di un PEL.....	107
Tabella 3 - Genere dei partecipanti	133
Tabella 4 - Età dei partecipanti	133
Tabella 5 - Corsi di laurea ai quali sono iscritti i partecipanti	134
Tabella 6 - Lingua madre dei partecipanti	134
Tabella 7 - Numero di lingue conosciute dai partecipanti	134
Tabella 8 - Autovalutazione nelle lingue conosciute dai partecipanti	137
Tabella 9 - Ruolo del PEL in relazione agli obiettivi del CoE	138
Tabella 10 - Nuovi elementi da inserire nel Dossier	139
Tabella 11 - Grado di importanza delle caratteristiche di un PEL online.....	145
Tabella 12 - Le motivazioni di chi ritiene di continuare ad usare il PEL.....	147
Tabella 13 - Ingrandimenti empirici della ricerca	158
Tabella 14 - E-portfolios consigliati da OpenEducationEuropa	172

Indice box

Box 1 – Passaporto delle lingue: il profilo delle competenze linguistiche.....	81
Box 2 - Passaporto delle lingue: il profilo delle competenze linguistiche.....	81

Allegato I. Il tuo profilo come studente di una lingua seconda o straniera

Supplemento online a il Balboni. Corso comunicativo di italiano per stranieri

per gentile concessione dell'editore © Bonacci Editore Torino 2015
www.bonaccieditore.it

Il tuo profilo come studente di una lingua seconda o straniera

Paolo E. Balboni

La nostra mente è complessa, ci sono molte componenti che agiscono in continuazione e ci fanno come siamo.

Conoscere come sei, per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua, è molto utile, e questa scheda può aiutarti. Non si tratta di un test psicologico, ma solo di una mappa delle varie caratteristiche che formano la tua personalità – almeno come studente di lingue.

Nella colonna a destra hai spazio per integrare questo file, per controllare ogni tanto se il tuo profilo sta cambiando, per decidere esercizi mentali da fare.

Tipi di intelligenza

Lo psicologo americano Gardner ha elaborato negli ultimi vent'anni la 'teoria delle intelligenze multiple', secondo cui la nostra 'intelligenza', il modo di capire il mondo, i fatti, le persone, è il risultato di un mix del tutto personale, individuali di almeno 7 tipi di intelligenza. In quali di queste ti riconosci di più? Quali invece sono poco presenti?

Trovi i pro, cioè gli elementi che aiutano, e i contro, gli aspetti che rendono più difficile imparare una lingua o che ti mettono a rischio quando la usi.

a. Intelligenza linguistica

Non riguarda la grammatica ma la capacità di scegliere le parole adatte alla situazione, di usare la lingua per esprimere emozioni e pensieri, per parlare all'emotività

<p>delle persone.</p> <p>Se sei ‘forte’ in questa intelligenza, dedichi molta attenzione a capire la ‘connotazione’ delle parole, la loro componente emozionale e non solo il significato fattuale, realistico.</p> <p>Nei livelli iniziali, fino al B1, l’intelligenza linguistica non ha una grande importanza, ti basta sapere una o due parole per dire che sei contento e una o due per dire che sei scontento, ma è fondamentale per un livello alto di competenza.</p> <p>Nelle fasi iniziali, come abbiamo detto, non ha grande importanza, ma sapere una lingua è qualcosa di più che avere il livello minimo per viaggiare e ordinare al ristorante; quindi, se vuoi addestrare questo tipo di intelligenza, canzoni e letteratura – facendo attenzione alle parole, ai loro significati profondi – possono aiutare.</p>	
<p><i>b. Intelligenza logico-matematica</i></p> <p>Governa l’aspetto logico, grammaticale del linguaggio; non sopporta l’ambiguità, l’incertezza; tende a costruire discorsi ‘logici’, cioè basati su una sequenza logica, o temporale, o causale, ma non ama i discorsi ‘disordinati’, come spesso invece sono i discorsi reali.</p> <p>L’intelligenza logico-matematica aiuta nella riflessione sulla grammatica, ama il lessico denotativo, preciso (quindi non le connotazioni emotive che tanto piacciono all’intelligenza linguistica): aiuta quindi a fare discorsi con una buona struttura logica e grammaticale, precisi.</p> <p>Ai livelli alti, però, dopo il B1, da sola non basta. Se sei debole in questa intelligenza, hai grandi problemi di correttezza: in un dibattito, in un <i>roleplay</i> puoi andare</p>	

<p>bene, perché anche se fai qualche errore vai avanti, ma nello scritto e nello studio preciso, su testi ‘scientifici’ (che non sono solo di scienze, ma di ogni disciplina, quando è vista da professionisti), hai difficoltà.</p> <p>Per migliorare, analizza i tuoi errori descrivendoli accuratamente a te stesso: sarai costretto ad usare questo tipo di intelligenza.</p>	
<p><i>c. Intelligenza spaziale</i></p> <p>Ricostruisce nella mente la posizione degli oggetti, quindi aiuta a memorizzare il lessico, legandolo visivamente ai vari ambienti: se devi parlare di una stanza o di una piazza, ti sembra di averla davanti agli occhi e ti risulta facile ricordare i nomi delle cose.</p> <p>Se sei debole nell’intelligenza spaziale, fatti da solo un dizionario visivo come quello che trovi in questo sito: prendi foto tue o da giornali e scrivi i nomi delle cose; fotografa persone che stanno facendo qualcosa e scrivi i verbi; ogni tanto, mentre sei in autobus o in camera tua, chiudi gli occhi e cerca di rivedere una scena con tutti i nomi scritti intorno; oppure guardati intorno e cerca di ricordare come si chiamano le cose che ci sono: le fotografi nella memoria e il lessico migliora, diventa più completo.</p>	
<p><i>d. Intelligenza musicale</i></p> <p>Chi è forte imita facilmente l’intonazione (non la pronuncia delle singole parole), sente dal suono che una frase ha un errore, oppure che serve un congiuntivo.</p> <p>Se sei debole, fai l’esercizio più semplice che esista: ascolta un dialogo del manuale o un qualunque testo orale, una canzone, ecc., mettendo la pausa alla fine di ogni</p>	

<p>frase, e ripetila. Fai questo tenendo acceso il registratore del tuo cellulare, così registri la voce del madrelingua e quella tua e poi fai il confronto. Più ripeti, più senti la musica particolare della lingua che stai studiando.</p>	
<p><i>e. Intelligenza inter-personale</i></p> <p>Chi è forte si mette facilmente in relazione con gli altri, in situazioni reali ma anche in simulazioni in classe; cerca di capire quel che vuol dire la persona con cui parla, cerca di capire che cosa vuole anche se fa fatica a dirlo.</p> <p>Questa capacità di entrare in relazione aiuta molto nelle fasi iniziali di un insegnamento comunicativo di una lingua straniera, ma per raggiungere livelli alti bisogna sviluppare anche la dimensione intra-personale (vedi sotto), cercando di superare i propri punti critici non solo con la propria facilità comunicativa e con la simpatia interpersonale.</p> <p>Chi è debole in questa intelligenza, chi è ‘timido’, come diciamo spesso, farà una grande fatica a migliorare: lo può fare lavorando molto con compagni che sono anche amici, dei quali non abbiamo paura, e pensando che sbagliare è normale - lo fanno tutti - e le lingue si imparano sbaglio dopo sbaglio, come tutte le cose del mondo.</p>	
<p><i>f. Intelligenza intra-personale</i></p> <p>La persona che ce l’ha conosce i propri limiti e i punti di forza, ragiona sui suoi stili d’apprendimento (vedi sotto), si osserva e si critica sia in senso positivo sia negativo, impara a usare i propri punti di forza e ad evitare le cose in cui non si sente sicura, ma cerca anche di migliorare, combattendo i punti deboli.</p>	

Stili cognitivi e d'apprendimento

Ogni persona costruisce la sua conoscenza, giorno dopo giorno, fin dal momento in cui nasce: riceve input dal mondo, fa esperienza, e organizza questa enorme banca dati a modo suo, secondo il suo *stile cognitivo*, il suo stile personale nella conoscenza. Legato allo stile *cognitivo* è lo stile *di apprendimento*: ciascuno di noi tende ad imparare in modo che quello che ha imparato entri facilmente all'interno di quello che sa già, completandolo giorno dopo giorno.

Qui i colori indicano solo i due elementi di ogni coppia, perché gli stili sono composti sempre di due poli (e di tanto spazio tra l'uno e l'altro: tu sei sempre da qualche parte lì in mezzo!)

a. Stile globale / analitico

Il primo affronta i problemi (sia nella vita, sia nel comprendere un dialogo o leggere un testo) in maniera globale, senza fermarsi ai dettagli (ad esempio una parola sconosciuta) ma cercando di capire il senso generale e solo dopo aver capito, se gli serve, passa all'analisi: gli studenti globali sono ottimi per il primo periodo di studio di una lingua, ma questo li fa imparare bene solo se poi cercano di analizzare quello che hanno capito globalmente.

Lo studente analitico risolve i problemi (quindi anche la comprensione o la stesura di un testo) suddividendoli in parti e lavorando sulla prima, poi sulla seconda ecc.: nelle fasi iniziali non aiuta certo chi impara una lingua, e anche in attività come vedere un film, ascoltare una canzone o leggere un racconto la mente analitica è più lenta, anche se poi quando incomincia a parlare o scrivere lo fa molto più correttamente di una mente globale.

I migliori studenti non sono quelli più analitici o più globali, ma quelli che stanno in mezzo. Per diventare più

<p>equilibrati si possono fare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esercizi ‘cloze’: cancella una parola ogni 7 e poi prova a capire che parole servono dove hai cancellato: sei costretto ad essere prima globale (leggere tutto, per capire il significato generale, e poi analitico; puoi invece cancellare una categoria di parole (i verbi, gli aggettivi, ecc.) e allora sei costretto ad essere molto analitico, a pensare al maschile e femminile, al singolare e plurale, ai temi e modi dei verbi ecc. - Esercizi ‘puzzle’, come quelli con questi pezzetti. Prendi un testo, una frase, un articolo da internet e lo ‘rompi’, poi mescoli le parti e devi rimettere insieme il tutto, partendo dall’analisi del singolo pezzo e immaginando il significato globale. Ad esempio, fatti preparare dal tuo compagno una frase con le parole in disordine, oppure prendi un testo da internet, stampalo, taglia ogni paragrafo, mescola, e poi cerca di ritrovare l’ordine originale. 	
<p><i>b. Stile astratto, ideativo / concreto, operativo</i></p> <p>Lo studente astratto parte da una sua teoria di ‘apprendimento’, di ‘lingua’, cerca di capire da solo la grammatica, ma funziona bene solo a livelli intermedio-avanzati.</p> <p>Lo studente concreto ha bisogno di fare, impara dagli errori, vuole <i>comunicare in maniera efficace</i> più che <i>comunicare correttamente</i>: è un apprendente ottimale per l’aspetto operativo, le varie abilità linguistiche, ma deve imparare anche a capire perché una cosa è giusta e l’altra sbagliata, perché qui serve un congiuntivo e lì invece un</p>	

<p>indicativo.</p> <p>Registrare le proprie performance, soprattutto in coppia, con un tablet può essere utilissimo: lo studente astratto capisce dove ha perso tempo e attenzione alla comunicazione perché si è messo a pensare a una regola, ha avuto un dubbio, lo studente concreto capisce che ogni tanto avere dei dubbi lo aiuterebbe a essere più corretto.</p>	
<p><i>c. Accettazione / rifiuto dell'ambiguità</i></p> <p>‘Ambiguità’ indica una cosa imprecisa, non chiara: alcune persone non accettano l’ambiguità, si sentono a disagio e si bloccano se non hanno tutte le informazioni. Per loro la comprensione è sempre difficilissima, perché non si sanno mai tutte le parole – in molti casi il significato è compreso in maniera imprecisa, non completa – e cercano subito le parole sconosciute sul dizionario, tornano indietro a cercare una regola, e quindi fanno molta fatica per poco risultato; mentre altre persone, più analitiche e concrete, se non sanno una parola vanno avanti lo stesso, gli basta aver capito più o meno che cosa vuol dire.</p> <p>Nessuno capisce tutto con precisione mentre sta imparando qualcosa: per imparare, bisogna accettare l’ambiguità, l’imprecisione, almeno nella fase iniziale di ogni percorso, di ogni unità, di ogni testo, di ogni attività. Poi ci sarà tempo per ri-leggere, ri-ascoltare, ri-scrivere cercando di chiarire ogni dubbio (ma in una lingua straniera, qualche dubbio rimarrà sempre: è meglio accettare quest’idea!)</p>	
<p><i>d. Accettazione / rifiuto dei propri errori</i></p> <p>Una lingua si impara per tentativi ed errori; un proverbio dice che ‘sbagliando s’impara’, se si ragiona sui propri</p>	

<p>errori.</p> <p>C'è uno stile d'apprendimento che considera l'errore come naturale, non sente di essere inferiore agli altri solo perché ha sbagliato: è uno studente perfetto, se poi vuole capire perché ha sbagliato.</p> <p>Chi si vergogna per gli errori, si sente stupido... ha e avrà sempre problemi. Deve fare due cose: non ascoltare amici e professori che dicono subito 'hai sbagliato!' e ripetersi a ogni errore quel che dicevano i latini: <i>errare humanum est</i>, sbagliare è umano.</p>	
<p><i>Alcuni tratti della personalità</i></p> <p>Ci sono alcune aspetti del 'carattere' che possono rendere più o meno facile l'apprendimento e la vita in classe. Anche qui i colori ci servono per distinguere i due tipi di personalità. Non ci sono attività suggerite per modificare il proprio profilo: ognuno deve trovare in sé la forza di cambiare, una volta scoperto in quale categoria si riconosce.</p>	
<p><i>a. Cooperazione / competizione</i></p> <p>Vuole integrarsi, giocare in squadra: per imparare le lingue è un aspetto essenziale, perché le lingue sono meccanismi comuni e paritari.</p> <p>Vuole emergere nel gruppo, a costo di abbassare gli altri, che giustamente lo abbandonano a se stesso. È una strategia assolutamente perdente nell'apprendimento linguistico.</p>	
<p><i>b. Estroversione/introversione</i></p> <p>Mostra disponibilità e piacere nel comunicare, nel mettersi in gioco: l'estroverso, in un'attività interpersonale come la lingua, è avvantaggiato, soprattutto nei livelli iniziali.</p> <p>Fa fatica a mettersi in gioco, osserva più i propri</p>	

<p>meccanismi interni, di riflessione e di emozione, che quello che succede nel gruppo, e questo rende difficile apprendere una lingua, soprattutto fino a un B1 o B2.</p>	
<p><i>c. Ottimismo/pessimismo</i></p> <p>L'ottimista ha fiducia nella propria capacità di farcela, di riuscire in qualche modo a capire, a parlare, a comunicare: per l'apprendimento di una lingua (e di ogni disciplina) è l'atteggiamento migliore</p> <p>Il pessimista invece deve analizzare le cause profonde della propria sfiducia in se stesso: nasce da lui o sono stati i professori, i familiari, i compagni o gli amici che lo hanno portato a non credere in se stesso?</p>	
<p><i>d. Autonomia/dipendenza</i></p> <p>Chi è autonomo, chi si sente responsabile in prima persona per il suo apprendimento, cerca di risolvere da solo i problemi anche se rischia di sbagliare, e da solo decide se e quando chiedere aiuto ai compagni o all'insegnante: è un atteggiamento fondamentale per imparare a comunicare in lingua straniera.</p> <p>Lo studente che aspetta la guida, il suggerimento, l'indicazione di che cosa fare, non impara bene se non in un livello molto iniziale, un A1: il passaggio da A1 a C2 è un passaggio dalla dipendenza (l'insegnante sa, lo studente no) all'autonomia.</p>	
<p><i>e. La natura dell'interesse per la lingua studiata e la motivazione per studiarla</i></p> <p>Qui non si tratta di un'opposizione ma di una riflessione che ciascuno deve fare. Si incomincia a studiare una lingua per molte ragioni diverse: perché qualcuno ci obbliga, ad</p>	

esempio il sistema scolastico; perché ne abbiamo bisogno, ad esempio uno studente Erasmus che va all'estero; perché ci piace *quella* lingua in particolare, o ci piacciono le lingue, o siamo curiosi ecc.:

- a. **Obbligo:** se dopo un inizio obbligato non capiamo che studiare una lingua è bella, o che quel Paese di cui studiamo la lingua ci piace, i risultati saranno pochi e la fatica sarà tanta;
- b. **Bisogno:** è un'ottima motivazione, ma solo per le fasi iniziali, per un A2, forse per un B1 incompleto. Il grande problema è che spesso noi capiamo alcuni bisogni, e non crediamo all'insegnante che ci dice che per dare completezza al nostro apprendimento abbiamo bisogno di fare delle cose che a noi, che non siamo esperti, sembrano inutili;
- c. **Piacere:** è la motivazione giusta, quella che aiuta ad apprendere con facilità, con ottimi risultati, con poca fatica, velocemente.

Allegato II. Questionario sul Portfolio Europeo delle Lingue

Questionario corso Didattica delle Lingue 2016/2017

Il questionario è anonimo, i dati raccolti saranno trattati in modo aggregato nel rispetto della legge sulla privacy.

*Campo obbligatorio



Conosciamoci

In questa prima parte del questionario ti rivolgerò alcune domande generiche per conoscerci meglio

1) Di che sesso sei? *

- Maschile
- Femminile

2) Quanti anni hai? *

- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26

- 27
- 28
- 29
- 30
- Altro:

3) Quale corso di laurea universitario stai frequentando? *

- Lingue, Letterature e Studi Interculturali
- Sono in Erasmus
- Nessun corso, seguo un modulo singolo
- Altro:

4) Quale è la tua madrelingua? *

- albanese
- arabo
- bielorusso
- bulgaro
- catalano
- ceco
- cinese
- coreano
- croato
- danese
- ebraico
- estone
- filippino
- finlandese
- francese
- galiziano
- gallese

- giapponese
- greco
- hindi
- indonesiano
- inglese
- irlandese
- islandese
- italiano
- lettone
- lituano
- macedone
- malese
- maltese
- norvegese
- olandese
- persiano
- polacco
- portoghese
- rumeno
- russo
- serbo
- slovacco
- sloveno
- spagnolo
- svedese
- thailandese
- tedesco
- ucraino
- ungherese
- vietnamita
- Altro:

5) Quante lingue conosci? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- Più di 6

1) Autovalutati nelle lingue che conosci

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
albanese						
arabo						
bielorosso						
bulgaro						
catalano						
ceco						
cinese						
coreano						
croato						
danese						
ebraico						
estone						
filippino						
finlandese						
francese						
galiziano						
gallese						
giapponese						

Allegati

greco						
hindi						
indonesiano						
inglese						
irlandese						
islandese						
italiano						
lettone						
lituano						
macedone						
malese						
maltese						
norvegese						
olandese						
persiano						
polacco						
portoghese						
rumeno						
russo						
serbo						
slovacco						
sloveno						
spagnolo						
svedese						
tailandese						
tedesco						
ucraino						
ungherese						
vietnamita						



Ragioniamo insieme sul Portfolio Europeo delle Lingue

7) Prima di frequentare questo corso, conoscevi il Portfolio Europeo delle Lingue? *

- Sì
- No

7a) Se hai risposto sì alla domanda precedente, raccontami in quali contesti, come lo hai utilizzato e se hai continuato ad aggiornarlo nel tempo.

La tua risposta:

8) Il PEL concorre al raggiungimento di alcuni obiettivi, in piena sintonia con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa per l'insegnamento/apprendimento delle lingue. Ne elencherò alcuni chiedendoti se, a tuo avviso, la compilazione del PEL ti ha avvicinato a tali finalità, te le ha fatte semplicemente "scoprire" oppure se non riesci a ravvisare come, attraverso il PEL, tali finalità potrebbero essere perseguite. *

	La compilazione del PEL mi ha avvicinato/a	La compilazione del PEL me le ha fatte "scoprire"	Non riesco a ravvisare come potrebbero essere perseguite attraverso il PEL
rafforzamento della comprensione e conoscenza reciproca tra i cittadini europei			

Allegati

rispetto per la diversità linguistica e culturale			
protezione e promozione della diversità linguistica e culturale			
sviluppo del plurilinguismo come processo aperto lungo tutto l'arco della vita			
sviluppo dell'autonomia del discente nel processo di apprendimento			
promozione della trasparenza e coerenza nei programmi linguistici			
descrizione puntuale delle competenze linguistiche del discente per facilitarne la mobilità			

9) Non abbiamo avuto tempo per sperimentare il Dossier. Come sai, il Dossier è la sezione del PEL che raccoglie documenti e produzioni personali che documentano e mostrano ciò che sai fare con le lingue straniere. Il Dossier raccoglie quindi materiali ed elaborati esemplificativi e dimostrativi di ciò che è stato fatto o si sa fare in lingue diverse e di ciò che hai dichiarato nel Passaporto delle Lingue e nella Biografia Linguistica. Prova a pensare cosa inseriresti nel tuo Dossier. *

- Traduzioni e trascrizioni che hai fatto tu (di testi, articoli, filmati, video musicali, tutorial ecc)
- File audio o video in cui mostri le tue competenze di produzione orale in

lingua straniera

- “Librerie” in cui inserire testi/libri/poesie che hai letto in lingua originale ed eventualmente le tue recensioni
- Mappe per mostrare i tuoi soggiorni all'estero
- Calendari in cui inserire le occasioni d'uso della lingua straniera (incontri, tandem, partecipazione a eventi ecc)
- Strumenti di creazione e condivisione di documenti (produzioni personali in lingua straniera, lavori di gruppo ecc.)
- Sillabi in cui annoti le nuove parole che hai imparato
- Altro:

9a) Spiegami perché è importante, per te, poter inserire nel Dossier quello che hai selezionato. *

La tua risposta:

10) Ci sono aspetti delle tue competenze ed esperienze linguistiche che, secondo te, il PEL non ti consente di inserire?*

- Sì
- No

10a) Se hai risposto Sì alla domanda precedente, raccontami quali sono le competenze ed esperienze che vorresti poter inserire nel PEL? Di seguito alcune opzioni ed una opzione "altro" in cui puoi inserire ciò che vuoi.

- Sezioni che valorizzino l'utilizzo e la tua esposizione alle lingue straniere (app per l'apprendimento linguistico; radio e televisione; quotidiani, riviste, fumetti e siti letti in lingua originale; libri e opere letterarie letti in lingua originale; cinema, teatro, danza; arte e architettura; moda; cucina ecc)
- Contatti continuativi con nativi
- Attività riflessive guidate sui tuoi stili di apprendimento (come quelle svolte

durante il corso volte ad identificare i tuoi stili di apprendimento)

- Sezioni in cui inserire desideri, esigenze, obiettivi linguistici e programmare come poter soddisfare tali esigenze e/o perseguire gli obiettivi che hai intenzione di raggiungere
- Altro:

11) A lezione abbiamo visto come il PEL (Portfolio Europeo delle Lingue) abbia due funzioni: una informativo-documentaria e l'altra pedagogica. Adesso che hai provato a compilare un Passaporto Europeo delle Lingue ed una Biografia Linguistica, riesci a spiegarmi, anche con esempi concreti, come il tuo PEL potrebbe avere una funzione informativo-documentaria ed una funzione pedagogica? *

La tua risposta:

12) Qual è, per te, l'aspetto più POSITIVO del PEL? Illustralo e spiegami la/e motivazioni. *

La tua risposta:

13) Qual è, per te, l'aspetto più NEGATIVO del PEL? Illustralo e spiegami la/e motivazioni *

La tua risposta:

14) Ci sono, a tuo avviso, strumenti che potrebbero essere più adatti del PEL raccogliere competenze ed esperienze linguistiche? *

- Sì
- No

14a) Se hai risposto Sì alla domanda precedente, dimmi quali sono e spiegami perché, secondo te, sono più adatti.

La tua risposta:

15) Prova ad immaginare adesso un PEL che, anziché cartaceo, sia ospitato in una piattaforma online. Quali caratteristiche dovrebbe avere? Dai una valutazione per ciascuna delle caratteristiche riportate di seguito (molto importante, importante, poco importante, non rilevante) *

	Molto importante	Poco importante	Importante	Non rilevante
Dovrebbe essere uno spazio web di mia proprietà				
Dovrebbe essere uno spazio gratuito				
Dovrebbe essere uno spazio che mi consente di aggiornare con semplicità il PEL, sostituire, eliminare, aggiungere sezioni				
Dovrebbe essere uno spazio web che mi consente di mostrare pubblicamente e condividere ciò che io decido di mostrare				

Allegati

<p>Dovrebbe essere uno spazio web che mi mette in contatto con altri apprendenti e mi permette di condividere esperienze, competenze, necessità, riflessioni, lacune, idee, risorse</p>				
<p>Dovrebbe contenere descrittori del QCER più articolati che mi aiutino sia ad identificare meglio le mie competenze sia a selezionare documenti e produzioni personali che possano documentare che ho raggiunto quel livello</p>				
<p>Dovrebbe avere una veste grafica accattivante</p>				

15a) Vuoi aggiungere qualche caratteristica che non è stata inserita nell'elenco precedente? Se vuoi, puoi farlo qui.

La tua risposta:

16) Credi che utilizzerai il PEL in futuro? *

- Sì
- No
- Non so

16a) Spiegami perché *

La tua risposta:

INVIO