

**Progetto continuità
primo e secondo ciclo di Istruzione
e Formazione Professionale**

WORKING PAPER N°4/2017

**DESCRIZIONE DEI LIVELLI
DI COMPETENZA IN ITALIANO
LINGUA PRIMA
AL TERMINE DELLA SSPG**

**Rete degli Istituti Scolastici di Rovereto,
Vallagarina, Altopiani di Brentonico
e di Folgaria - Lavarone - Luserna**

Sofia Di Crisci

Luglio 2017

IPRASE – Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@ iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www. iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto (Presidente)

Livia Ferrario

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Prima pubblicazione luglio 2017

Realizzazione grafica e stampa

Tipografia Mercurio – Rovereto

Il volume è disponibile all'indirizzo [www. iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) alla voce documentazione-catalogo e pubblicazioni

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento

AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE"

Potenziamento delle aree disciplinari di base per studenti del primo e secondo ciclo di istruzione

CUP C79J15000610001 – codice progetto 2015_3_1022_IP.01

La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nella presente pubblicazione



DESCRIZIONE DEI LIVELLI DI COMPETENZA IN ITALIANO LINGUA PRIMA AL TERMINE DELLA SSPG

**Rete degli Istituti Scolastici di Rovereto,
Vallagarina, Altopiani di Brentonico
e di Folgaria - Lavarone - Luserna**

Sofia Di Crisci



Che cos'è un matto?... Questa volta ti risponderò senza giri di parole: la follia è l'incapacità di comunicare le tue idee. È come se tu fossi in un paese straniero: vedi tutto, comprendi tutto quello che succede intorno a te, ma sei incapace di spiegarti e di essere aiutata, perché non capisci la lingua.

Paulo Coelho

Si ringraziano:

Il gruppo di lavoro IPRASE | Coordinatrice – Elvira Zuin
Docenti formatrici – Cristiana Bianchi e Chiara Motter

I docenti del "Progetto continuità": Agostini Emma, Antolini Mariachiara, Badalin Tiziana, Bertolini Elisabetta, Burza Paola, Buzzo Rodolfo, Caione Fabiana, Cappellini Ilaria, Casadei Fausta, Cattaneo Daniela, Cavinato Romina, Ciaghi Chiara, Colombo Carla, Donati Stefania, Ferrari Fedele, Gelmi Lorenza, Giongo Emanuela, Laganà Giuseppina, Lapertosa Anna, Longhi Anna, Losa Sara, Lucchi Alessandra, Masè Maddalena, Mazzucchi Marialisa, Modena Enrica, Modena Luisa, Mucci Valentina, Mondì Piero, Nave Roberta, Passerini Mima, Pecoraro Anna, Pegoretti Cristina, Rensi Cristian, Rovigo Vito, Sartori Colomba, Scarpato Anna, Senter Bruna, Sgroi Rosa, Sicilia Giuseppina, Stedile Katia, Stedile Marzia, Tambasco Giuseppina, Toneatto Laura, Vitale Cosima, Urbani Emiliania, Wegher Alessia, Zandonatti Lia, Zeni Cinzia.

La prof.ssa Anna Valeria Saura ricercatrice dell'Accademia della Crusca

Il personale amministrativo di IPRASE

IPRASE PER L'AMBIENTE



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici

Indice

Premessa (Luciano Covi)	7
Prefazione (Elvira Zuin)	9
1 La <i>lingua prima</i> e lo standard	17
2 Perché definire uno standard di livello delle competenze in lingua italiana	25
3 Il “Progetto continuità” e la descrizione dei livelli di padronanza delle competenze in lingua italiana in uscita dalla SSPG	29
4 Competenza 1 Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura	33
5 Competenza 2 Leggere, analizzare e comprendere testi	37
6 Competenza 3 Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi	41
7 Competenza 4 Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento	45
8 Descrizione della padronanza per livello di competenza	49
Bibliografia	53

Premessa

Il presente lavoro si inserisce in due filoni di ricerca che sono da anni presidiati da IPRASE: i sistemi di valutazione e la lingua italiana. L'approccio dell'istituto alla valutazione delle competenze in lingua italiana rispecchia l'impostazione che caratterizza tutte le azioni dell'istituto: la scientificità dei riferimenti, la coerenza con il sistema, la trasferibilità nella prassi scolastica.

Nell'ultimo quinquennio questa impostazione ha condotto, tra la altre, ad una riflessione in merito alla certificazione delle competenze, da cui sono scaturiti più percorsi di ricerca e sperimentazione. Attraverso di essi IPRASE ha sostenuto e implementato la realizzazione di strumenti e modelli che hanno dunque forti ed esplicite basi teorico-scientifiche, sono coerenti con i documenti legislativi, sono creati e condivisi con la scuola e il suo sapere. Di tali strumenti e modelli fa parte la descrizione dei livelli di padronanza delle competenze in lingua italiana (*lingua prima*) in esito alla SSPG che qui si presenta.

La realizzazione della ricerca si è sviluppata nell'ambito del "Progetto continuità" tra le scuole del primo e del secondo ciclo, partendo da un preciso stimolo di un gruppo di ricerca costituitosi in IPRASE, che si è confrontato con diversi docenti della scuola trentina in merito al problema della verifica e certificazione delle competenze in lingua italiana. Ancora una volta si è evidenziato come il passaggio di informazioni tra ordini di scuola non sia regolato da un sistema di riferimento univoco. Anche i modelli certificativi nazionale e provinciale, per quanto finalizzati a fornire criteri comuni per la valutazione degli apprendimenti, mantengono margini molto larghi di ambiguità nell'interpretazione. L'assenza di uno standard nel momento della certificazione costituisce, di fatto, un problema, che si somma a tutti quelli connessi ad una seria e attendibile verifica e valutazione delle competenze. Le criticità connesse all'atto del certificare lo rendono spesso opaco e incapace di rispondere alla richiesta normativa di fornire indicazioni e orientamenti agli studenti e alle famiglie.

Considerato ciò, il gruppo di ricerca si è impegnato nello studio e nell'elaborazione di descrizioni dei livelli di competenza in lingua italiana che fossero congruenti agli obiettivi indicati nei Piani di studio provinciali, ma arricchiti da elementi che solo la pratica didattica può far emergere. La proposta dei docenti è stata successivamente revisionata dall'Accademia della Crusca che, grazie ad una convenzione, garantisce ad IPRASE la supervisione scientifica rispetto ad alcuni progetti legati all'italiano.

L'elaborato finale, curato da Sofia Di Crisci, viene ora consegnato alle scuole trentine, che potranno verificarne validità ed efficacia come strumento di chiarificazione da allegare al documento di certificazione, e al sistema nel suo complesso, quale contributo alla sempre aperta discussione sui temi della valutazione delle competenze.

Luciano Covi
Direttore IPRASE

Prefazione

Certificare le competenze è un'operazione di per sé complessa, assai diversa dal verificare e valutare abilità e conoscenze, come da tradizione scolastica. Il termine certificare si collega a compiti di garanzia circa l'esistenza o meno di determinati elementi, compiti di norma assolti da enti e istituzioni, che ne esprimono i risultati attraverso "certificati"; per ciò che significa letteralmente – attestare, dichiarare formalmente ad altri, rendere certo sotto la propria responsabilità – sottintende che chi certifica possa dimostrare la veridicità di quanto sostiene, abbia dunque dati e prove a supporto delle sue asserzioni.

Se il certificare si applica alle competenze, occorre ancorarlo da un lato ad attestati, dall'altro a dimostrazioni di perizia valutabili e convincenti. Occorre, anche, che il valutatore, il valutato e chi di quelle competenze deve avvalersi condividano la stessa idea circa il significato specifico che in una determinata circostanza assume il termine competente. In altre parole, deve essere chiaro e accettabile per tutti gli interessati quali siano gli oggetti da sottoporre a verifica e da certificare, gli strumenti (le prove) che permettono di farlo, i criteri di valutazione che si adottano, le modalità con cui si comunica quanto rilevato.

Certificare competenze acquisite a scuola richiede dunque in premessa una riflessione su tutti questi elementi e la condivisione di idee, linguaggi, riferimenti. Per quanto appaia stucchevole – perché già sentita – la discussione sul significato di competenza e di competenza a scuola, nel momento in cui dalle teorizzazioni si passa al trasferimento nelle pratiche, ci si rende conto che le potenzialità didattiche, organizzative e valutative espresse da questo dispositivo non sono pienamente sfruttate. Per limitarci al tema trattato in questo rapporto, il concetto di competenza, pur non esaurendo al proprio interno tutta la complessità dell'operazione di certificare, ne articola con precisione alcuni aspetti; così come espresso nei documenti europei, chiarisce gli oggetti su cui dovrebbe vertere la certificazione: le conoscenze (dichiarative e procedurali), le abilità (operative e cognitive), la consapevolezza delle stesse, l'autonomia nell'utilizzarle, la capacità di trovare soluzioni ai problemi motivando le proprie scelte. Con tutto ciò che consegue relativamente agli strumenti e ai criteri di valutazione.

Sempre i documenti europei precisano gli ambiti in cui debbono manifestarsi le competenze degli studenti al termine dell'obbligo scolastico: *Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione nelle lingue straniere, Matematica*

e scienze, *Imparare ad imparare*, *Competenze relazionali e civiche*, *Competenze digitali*, *Progettualità e spirito imprenditoriale*, *Espressione culturale e artistica*.

Per la scuola già questa è una sfida: in primo luogo perché di norma ha promosso e valutato conoscenze e abilità, in secondo luogo perché la sua offerta formativa è organizzata per discipline e non per ambiti pluridisciplinari e trasversali quali sono quelli definiti dalle competenze chiave.

Ma una seconda e ancora più impegnativa sfida è rappresentata dal fatto che si trova a certificare gradi di padronanza nelle competenze senza poter fare riferimento ad una descrizione esterna e condivisa dei significati da attribuire ai gradi stessi.

Negli stessi documenti europei infatti, l'articolazione di abilità, conoscenze e atteggiamenti in cui si declinano le competenze è precisa, ma ci si limita ad enunciarle, e non si presentano gli elementi di cui tener conto per la determinazione dei livelli di padronanza.

Nelle Indicazioni e nei Regolamenti nazionali – e Provinciali per il caso specifico della Provincia autonoma di Trento – si configurano competenze disciplinari e si parla di traguardi nello sviluppo delle competenze, di obiettivi di apprendimento, di abilità e conoscenze, anche in questo caso senza descrivere gradi diversi di prestazione al loro interno. Le scuole non hanno dunque standard cui riferirsi e, quando certificano, debbono prima costruirli: di istituto (?), di classe (?), di dipartimento disciplinare (?), di competenza chiave (?). Se non lo fanno in modo esplicito, lasciano inevitabilmente la scelta al singolo docente o ai Consigli di classe /di team, nei quali talvolta sono posti a confronto standard impliciti.

Fa eccezione la *Comunicazione nelle lingue straniere*, per la quale il sistema espresso in lettere e numeri (A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2) presenta descrizioni precise delle prestazioni da produrre, corredate da batterie di prove attendibili, sperimentate, e i cui oggetti, strumenti, criteri di valutazione, modalità di somministrazione sono collaudati e condivisi. In questo caso l'apprendimento può essere misurato sulla base di uno standard predefinito di competenza, che può costituire un buon riferimento sia per la didattica che per la valutazione.

La mancanza di standard rende difficile anche il riconoscimento degli oggetti da sottoporre a verifica, così come l'elaborazione di strumenti adeguati e l'attribuzione di valore alle prestazioni. Se a ciò si unisce la titubanza degli insegnanti – per alcuni aspetti condivisibile – a fissare in una certificazione il grado di competenza di soggetti in formazione, la percezione della possibile incoerenza tra percorsi di apprendimento sempre più personalizzati e valutazioni standardizzate, la preoccupazione che vi sia disomogeneità tra le valutazioni disciplinari e i livelli da certificare, si comprende per quali ragioni l'intero progetto della certificazione di competenze sia posto continuamente in discussione, e sia sentito come adempimento burocratico cui non corrisponde una necessità effettiva di comunicazione con studenti e famiglie. Sono questi gli snodi cruciali che hanno suggerito la riflessione sugli standard

di competenza del Gruppo Continuità Italiano fra primo e secondo ciclo di cui tratta Sofia Di Crisci in questo quaderno.

Il gruppo, costituitosi nel 2012 per trovare modalità di comunicazione più efficaci tra primo e secondo ciclo di istruzione, ha iniziato la sua attività elaborando prove di scrittura, di processo e di risultato e inevitabilmente ha incrociato i problemi del valutare le competenze nella madrelingua e degli standard di prestazione. Dalla semplice constatazione delle diverse opinioni che ciascuno dei docenti aveva circa il grado di accettabilità dei testi prodotti dagli studenti, dei diversi modi di esprimere le medesime valutazioni, è derivata l'esigenza di approfondire lo studio di questi temi, con l'approdo al confronto sulle regole – gli standard grammaticali – e sull'utilizzo della lingua, gli standard di competenza.

Come spiega Di Crisci, è apparso chiaro a tutti che il documento di certificazione proposto dalla P.A.T., ma anche il successivo del MIUR, presentano da un lato manchevolezze, dall'altro margini di interpretazione troppo ampi per costituire basi attendibili di certificazione in uscita dai vari segmenti di scuola. E si rivelano utili soprattutto in quanto contribuiscono a mettere in luce quanto sia necessario convenire, all'interno degli istituti, sul significato da attribuire ai livelli previsti e sulle modalità di descrizione.

Nel caso della competenza *Comunicazione nella madrelingua* i problemi relativi alla certificazione assumono caratteristiche specifiche.

La competenza nella madrelingua o lingua di casa, o, ancora, *lingua prima*, come giustamente la definisce Di Crisci, è, innanzitutto, assai più complessa da delineare che non quella in lingua 2.

Sia il certificando sia il certificatore di norma hanno appreso la lingua attraverso l'oralità in modo naturale e inconsapevole nell'infanzia, con modalità di regolazione assai diverse da parte degli adulti, ed hanno poi arricchito l'apprendimento nelle più varie situazioni formali o informali. In conseguenza di ciò hanno costruito via via più consapevolmente un loro standard di riferimento, con gli elementi che considerano più o meno discriminanti per l'attribuzione di un giudizio di valore ad una prestazione o ad una prova. In assenza di uno standard esterno, quindi di una base che costringe il singolo ad esplicitare anche a se stesso compiutamente il proprio, possono permanere e di fatto permangono allo stato implicito molte convinzioni; inoltre, ciascun valutatore può legittimamente ritenere che il proprio standard, purché collegato ai traguardi previsti per legge, sia corretto.

Per concludere su questo punto, possiamo ipotizzare, con buona probabilità di avvicinarci al vero, che i singoli e le comunità scolastiche, in ragione dell'idea di lingua che hanno maturato, della preparazione linguistica che hanno, del tempo in cui si sono formati, abbiano elaborato standard di prestazione, espliciti e impliciti, e vi facciano riferimento quando debbono certificare un livello di competenza.

Ma la difficoltà nella certificazione della competenza in *lingua prima* dipende anche dagli oggetti da verificare, che si aggiungono a quelli propri di tutte le competenze. Come argomenta Di Crisci, se per la lingua 2 possiamo rite-

nera sufficiente certificare la padronanza attraverso l'uso che il soggetto valutato fa della lingua, e dell'uso valutare soprattutto l'efficacia, per la *lingua prima* occorre verificare anche altro.

Di tutte le abilità di cui si compone la competenza è importante osservare con quale autonomia e responsabilità di scelta siano utilizzate da un lato, con quale consapevolezza e flessibilità dall'altro.

Se, ad esempio, è accettabile che l'espressione in una lingua 2 mantenga automaticamente tratti prosodici della lingua 1, nella lingua 1 la padronanza impone che si divenga consapevoli dei tratti assunti attraverso l'apprendimento naturale e li si corregga qualora divengano ostacolo all'efficacia dell'interazione. Il dominio della fonetica, della fonologia e della prosodia, dato per scontato nei parlanti la *lingua prima*, in realtà non lo è proprio perché frutto di apprendimento naturale, ma poiché produce effetti sulla costruzione di tutte le competenze linguistiche, costituisce senz'altro uno degli elementi da osservare. Così anche la consapevolezza e la flessibilità nell'utilizzo del codice orale, con i suoi aspetti di accettabilità e di inderogabilità. Altri elementi fondamentali da valutare sono la capacità di trattare meta cognitivamente la lingua, attraverso la conoscenza delle regole grammaticali e il conseguente utilizzo per comprendere e produrre testi di varia tipologia, così come la padronanza lessicale, che non può limitarsi alle parole e alle espressioni che garantiscono l'efficacia di una comunicazione (permettono di capire e di far capire il senso di un discorso), ma deve estendersi agli usi retorici, all'apprendimento delle discipline, ai rimandi culturali, alla capacità di riflettere sulle parole per coglierne i vari significati, le origini, la creazione ed evoluzione...

Nel caso della *lingua prima* Italiano sono da considerare anche altri aspetti: la rapidità della sua evoluzione attuale, con la conseguente necessità di una continua ri-standardizzazione; il suo essere divenuta da poche generazioni lingua parlata, con l'opportunità di approdare ad una grammatica della lingua orale in parte diversa da quella della lingua scritta, ma comunque in grado di regolare un uso che diversamente risulta sregolato, luogo di sperimentazioni spericolate quanto inconsapevoli e tuttavia potenti nell'introdurre modificazioni alla lingua senza che nulla di utile vi si aggiunga; le forme di parlato scritto diffuse attraverso gli strumenti digitali, che accentuano il carattere contestuale delle comunicazioni linguistiche, e la corrispondente propensione alla destrutturazione dei testi.

Tutto ciò crea molta incertezza e, in qualche caso, smarrimento, di fronte al compito di decidere quali dimensioni delle competenze linguistiche sviluppare maggiormente e come valutare i risultati dell'apprendimento, né è sufficiente il pur necessario e proficuo confronto con le prove esterne INVALSI e OCSE PISA, con i loro *framework* per individuare strumenti didattici, valutativi e certificativi che coprano tutte le competenze linguistiche e superino il rischio dell'autoreferenzialità.

Di questa complessità sono consapevoli i docenti del Gruppo Continuità: riconoscendo l'utilità di uno strumento come la certificazione per una descrizione più precisa e meno autoreferenziale della competenza nella *lingua*

prima, che è anche lingua di studio e di esercizio della cittadinanza, hanno tentato l'impresa di proporre uno standard di riferimento, una presentazione di livelli di padronanza riferiti a tutte le dimensioni della lingua.

Nel presentare il risultato del loro lavoro, Sofia Di Crisci non si è limitata a ricostruirne narrativamente le fasi, ma ha molto opportunamente recuperato il quadro teorico, organizzandolo in rimandi al pensiero scientifico sui temi trattati, alle cornici legislative che governano il sistema scuola, ai saperi esperienziali degli insegnanti.

Molto opportunamente, perché il primo rimando permette di collocare la costruzione degli standard per la *lingua prima* all'interno di un dibattito particolarmente vivace, alimentato da ricerche e scoperte, ma anche da posizioni politiche, pedagogiche, culturali, talvolta – ci si perdoni questo scadimento di registro – da nostalgie dei bei tempi andati o entusiastiche adesioni al nuovo che avanza. Di Crisci ne coglie gli elementi utili a descrivere le caratteristiche peculiari della lingua italiana in quanto *lingua prima* e del concetto di standard applicato all'apprendimento. Collega i concetti salienti ai modi con cui sono stati interpretati nei documenti legislativi (europei, nazionali e provinciali) che, talvolta esplicitamente, talaltra implicitamente, vi fanno riferimento, sia per indicare i traguardi di competenza da conseguire nei vari cicli dell'istruzione scolastica, sia per proporre i documenti da produrre nel comunicare i risultati dell'apprendimento. Il recupero dello spirito, oltre che della lettera, delle Leggi e delle Linee guida per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano offre la base concettuale e terminologica su cui costruire concretamente gli standard: nel rapporto si spiega come da un lato i traguardi previsti, dall'altro i modelli di certificazione, con le loro formulazioni precise ma non graduate, abbiano delineato sia i contorni sia i contenuti dello spazio da occupare con la definizione degli standard.

L'impianto teorico si completa con l'emersione dei saperi esperienziali dei docenti: saperi individuali, si dirà, letture soggettive della realtà non comparabili con i risultati delle ricerche scientifiche. E tuttavia, per quanto non scelto con criteri scientifici di campionatura, un gruppo di 46 insegnanti di italiano appartenenti a tutti gli istituti di un ambito territoriale con circa 80.000 abitanti è sempre significativo, e un lavoro basato sullo studio e sul confronto induce inevitabilmente ad alcune azioni che limitano di molto se non la soggettività – in ogni caso inevitabile –, l'autoreferenzialità. La necessità di spiegare ad altri e di motivare le proprie posizioni, il confronto con le posizioni altrui, il compito di arrivare a scelte condivise inducono a ricercare strumenti efficaci per l'analisi dell'esperienza, l'esplicitazione delle teorie implicite e delle culture didattiche e valutative dei singoli. Come ricorda Di Crisci, nel caso dei docenti coinvolti nel progetto, il dibattito si è alimentato di un valore aggiunto: la presenza contemporanea di insegnanti del primo e del secondo ciclo, provenienti da scuole di tutte le tipologie (licei, tecnici, Istruzione e formazione professionale) e che insistono su contesti diversi (città, periferia, montagna).

Una composizione siffatta del gruppo ha – sempre – il merito di ri-orientare

la discussione, che, dall'iniziale dichiarazione delle aspettative e delle valutazioni di ciascun docente e tipologia di scuola, passa al riconoscimento della fondatezza delle posizioni altrui e della parzialità delle proprie, ed infine alla ricerca di principi ordinatori e punti di riferimento esterni. Poiché, tuttavia, e giustamente, ogni docente ha sempre presente la situazione reale in cui si trova a lavorare, quindi anche le specificità della sua scuola e i percorsi individuali dei suoi studenti, il raggiungimento di posizioni condivise non può che esprimersi attraverso la compresenza di elementi comuni e spazi di flessibilità.

Nel caso in oggetto, il sapere esperienziale dei docenti consente inoltre di affrontare dal punto di vista della scuola il problema degli adempimenti burocratici. Come asserito nel report, i docenti si sono proposti di produrre un documento che superasse le incongruenze tra intenzionalità del legislatore nella richiesta di certificare le competenze ed effettiva azione certificativa delle scuole. Si sono chiesti se, nel caso della lingua italiana, fosse utile predisporre strumenti che limitassero le ambiguità interpretative dei modelli di certificazione, e rendessero più agevole sia predisporre prove sia attribuire livelli di padronanza secondo descrizioni condivise.

Sono approdati ad una proposta di standard in uscita dal primo ciclo in cui prefigurano 4 livelli di competenza in coerenza con quanto previsto dalla certificazioni nazionali e provinciali.

Molto opportunamente, i livelli sono presentati secondo due diverse modalità: la prima organizza la descrizione in quattro tabelle, ciascuna delle quali è collegata ad una delle competenze linguistiche previste dalle linee guida della P.A.T. (oralità, lettura, scrittura e riflessione sulla lingua) e ne delinea il grado di padronanza; la seconda integra le informazioni relative alle quattro competenze in quattro testi, ciascuno corrispondente ad un livello di competenza. Nel primo caso abbiamo una visione di dettaglio, nel secondo una visione olistica. Questa duplice organizzazione ha due scopi fondamentali: indicare con precisione quali dovrebbero essere i profili complessivi qualora lo studente raggiungesse il livello descritto nella tabella di dettaglio in tutte le quattro competenze (come accade nell'assegnazione dei livelli di competenza nelle lingue straniere); suggerire la possibilità di configurare i profili – in particolare dei livelli intermedio e iniziale – in modo flessibile, in relazione all'eventuale diverso grado di competenza che gli studenti conseguono nei vari ambiti della lingua. In sede di utilizzo del modello, ciò che ne manterrebbe comunque il riferimento allo standard delineato, più che la combinazione tra le asserzioni, sono le asserzioni stesse, che non dovrebbero essere modificate.

Il gruppo di lavoro ha inteso così sottolineare che, quando si propone alla scuola uno standard per valutare gli apprendimenti, si può indicare uno strumento che aumenti l'oggettività nell'osservazione e riduca l'ambiguità nella comunicazione, mai una gabbia che impedisca di descrivere la molteplicità dei casi personali.

Sofia Di Crisci, che ha guidato il gruppo di ricerca, nella ricostruzione di per-

corso e risultato, mette puntualmente in relazione tale proposta con gli assunti teorici, le indicazioni legislative e i saperi dei docenti, mostrando la coerenza di tutti i passaggi e le motivazioni che supportano le scelte. Offre, in tal modo, ai lettori, la possibilità di verificare l'attendibilità del documento e, insieme, li stimola a considerarne i contenuti non solo per ciò che vi è dichiarato, o per le scelte terminologiche con cui sono comunicati, ma anche per le teorie di riferimento, gli obiettivi e l'utilizzo concreto che può farne la scuola.

Così strutturato, il rapporto contiene in un certo senso anche una guida alla lettura del documento standard, che si offre alle scuole per la discussione e l'eventuale sperimentazione.

E l'impostazione del rapporto, come il contenuto, rispecchia perfettamente le linee fondamentali che IPRASE ha assunto nel delineare i suoi compiti: produrre materiali validi sul piano scientifico, coerenti con la collocazione dell'istituto all'interno del sistema scuola, elaborati con e per i docenti; trattare temi di grande rilevanza per gli studenti, qual è quello linguistico e in particolare della *lingua prima*, da sempre oggetto di studi, sperimentazioni e ricerche, e oggi più che mai all'attenzione dell'istituto stesso per le sue implicazioni nella vita sociale, nello studio, nell'esercizio dei diritti di cittadinanza.

Elvira Zuin

Formatrice esperta in didattica dell'italiano

1 La *lingua prima* e lo standard

Nell'approcciarsi all'oggetto del presente lavoro si è ritenuto di dover far chiarezza tra le nomenclature presenti in letteratura, per giungere ad una definizione che esprima nel modo più preciso possibile ciò di cui si tratterà. Si sente spesso parlare di madrelingua, lingua madre, lingua nativa, *lingua prima* e altrettanto spesso pare che tali definizioni siano intese come sinonimi.

Da un'analisi delle varie definizioni presenti in dizionari e trattati di linguistica emerge la seguente classificazione:

- **lingua madre** è considerata la lingua "*capostipite di una famiglia di lingue*" (Devoto-Oli), "*quella da cui altre derivano, e considerata relativamente a queste*" (Treccani), "*la lingua dalla cui evoluzione sono derivate altre lingue*" (Garzanti);
- **madrelingua o lingua nativa** è ognuna delle lingue naturali che vengono apprese dall'individuo attraverso il processo spontaneo dell'acquisizione linguistica (nel territorio trentino vi è un diffuso uso del dialetto e delle lingue minoritarie), in modo indipendente dall'eventuale istruzione;
- **lingua prima** non è necessariamente la lingua appresa in famiglia, né quella più agevolmente utilizzata nell'oralità dal parlante, ma è la lingua che viene appresa, parlata e scritta convenzionalmente nello Stato in cui il parlante vive. Tutte le lingue native possono essere lingue prime, ma non viceversa.

Ciò premesso si è preferito nominare l'oggetto della ricerca *lingua prima*, e considerare la lingua italiana agita dagli studenti in uscita dalla SSPG nel contesto scuola. Ci si è chiesti se bastasse questo a supportare la scelta e si è ritenuto necessario, oltre a indicare contesto ed età degli studenti, definire la lingua italiana come *lingua prima* attraverso l'intreccio delle tre articolazioni d'uso distintive che hanno indirizzato il lavoro nella definizione di livelli di padronanza. Si parlerà quindi di *lingua prima* (italiana) intesa come lingua materna, lingua di studio e lingua ufficiale dello Stato.

Tale organizzazione impone riflessioni parallele, ma di tipo diverso, che evidenziano come a scuola sia necessario proporre attività (e di conseguenza valutazioni) relative ad usi linguistici e forme molto diversi tra loro.

Lingua materna

La prima articolazione d'uso, rispetto a cui si ritiene di dover procedere con un approfondimento, è quella della *lingua prima* italiana intesa come lingua materna, nella consapevolezza che oggi per alcuni studenti la lingua italiana non è lingua materna mentre per la maggior parte lo è come mai in passato¹. Le peculiarità della lingua materna verranno indagate in questo paragrafo partendo dagli studi di linguistica, psicologia e neuroscienze che negli ultimi anni hanno fornito elementi di analisi più approfonditi, fondati su evidenze scientifiche.

Gli studi di linguistica cognitiva, sviluppatasi da 30 anni a questa parte, considerano l'acquisizione del linguaggio come un aspetto dipendente dalla cognizione e integrato all'azione, alla percezione e anche alla coordinazione motoria. Tale impostazione ha superato quindi la visione della grammatica generativa di Chomsky, che sosteneva come il linguaggio fosse innato, evidenziando le componenti di inconsapevolezza e involontarietà nell'assimilazione della lingua materna e facendo osservare che un bambino non comincia mai ad apprendere la lingua materna studiando alfabeto o grammatica.

Ora, invece, si sostiene che l'apprendimento linguistico sia fortemente legato all'esperienza, soprattutto di interazioni linguistiche significative. Lakoff e Johnson², studiosi di rilievo di linguistica cognitiva, sostengono che i bambini, nell'approccio al mondo, non hanno accesso a come esso è in sé, ma che la loro conoscenza è sempre *embodied*, cioè mediata dal corpo e dalle strutture percettivo-motorie. Partendo da tali presupposti, corpo e cervello si sarebbero evoluti in modo reciproco e la mente sarebbe la risultante di questo processo evolutivo.

La prospettiva *embodied*, dunque, propone una spiegazione innovativa del modo in cui ci rappresentiamo e categorizziamo gli oggetti. A livello neuronale, infatti, nel momento in cui pensiamo ad esempio una casa, o anche quando sentiamo o pronunciamo la parola "casa", si riattivano le aree cerebrali che hanno determinato azioni praticate in relazione a quell'oggetto: l'esperienza visiva della forma/colore, quella motoria, quella tattile.

La lingua materna, quindi, è la lingua dell'approccio al mondo; riferendosi alla lingua materna non si può riflettere solo sullo scopo comunicativo (che assume il ruolo di uno degli esiti possibili dell'apprendimento della stessa), ma anche sulla funzione che essa assume nell'organizzazione del reale. Il bambino apprende la lingua dall'esperienza e produce lingua cercando di

¹ Da una generazione almeno, sono molti i bambini che apprendono l'italiano in famiglia e proseguono un'acquisizione informale per tutta la vita. L'apprendimento informale è così espanso che interagisce e condiziona l'apprendimento formalizzato.

² Lakoff-Johnson, "*Elementi di linguistica cognitiva*" a cura di M. Casonato, M. Cervi, Ed. QuattroVenti, 2002.

organizzare ciò che ha attorno, nominarlo e trarne ciò di cui necessita. Il processo di apprendimento della lingua materna, come detto e dimostrato, procede contemporaneamente e in stretta connessione allo sviluppo cognitivo e sociale del bambino, ed è un processo che si implementa per imitazione e tentativi. Il movimento di tale apprendimento non si sviluppa dall'astrattezza e dalla convenzionalità della lingua agli oggetti e ai significati, ma viceversa: dalla comprensione di ciò che vuole dire, alla lingua; il bambino, infatti, prima apprende l'elemento di significato, lo categorizza e lo inserisce nella propria esperienza e solo successivamente lo connette al suono convenzionale della parola. Egli impara le parole in contesti che riesce a comprendere, sulla base di conoscenze di cui è già in possesso e di situazioni che riesce a gestire cognitivamente. Impara davvero nel momento in cui la sua comunicazione risulta efficace, ovvero nel momento in cui raggiunge lo scopo della sua comunicazione.

L'apprendimento della lingua madre avviene tramite un processo di riduzione della complessità, in cui il bambino non fa attenzione alla morfologia e utilizza parole-contenuto, formule e frasi fatte. La lingua viene appresa lentamente e tramite esperienze simili tra loro, fatte in interazione con parlanti più capaci. Inoltre, lo scambio, inizialmente semplificato e ridotto al minimo, diventa, proprio a causa dell'interazione con un adulto, gradualmente più complesso: la sintassi del linguaggio infantile si sviluppa con il dialogo.

Proprio sulla base di quanto detto fino ad ora, nel lavoro di descrizione dei livelli di competenza in lingua italiana in esito alla SSPG, sono state introdotte alcune specifiche attenzioni. Innanzitutto si è riflettuto sulle competenze fonologiche che sono possedute in modo assai diverso nella lingua materna rispetto alla L2, dal momento che i suoni della lingua materna sono acquisiti in modo specifico e caratteristico in ogni lingua, determinando addirittura un'impostazione specifica dell'impianto fonatorio. Questo aspetto ha un impatto non trascurabile anche sulla prosodia e sull'intonazione, elementi necessariamente presi in considerazione nella descrizione dei livelli di competenza di seguito presentata.

Quanto intuito dai linguisti sopracitati, ha imposto anche un ragionamento sul lessico, che nella nostra descrizione è stato trattato in modo autonomo rispetto alle altre categorie e inserito nella tabella relativa alla riflessione sulla lingua (anche se compaiono riferimenti ad esso in tutte le tabelle). Il lessico in lingua materna ha uno sviluppo particolare, perché si collega alle esperienze di vita che il bambino ha operato e quindi ha un fondamento cognitivo molto profondo. L'ampiezza del lessico in lingua madre è indubbiamente maggiore di quella in qualsiasi altra lingua e il lavoro relativo all'implemento del lessico in lingua madre deve fondarsi su attività di riflessione più che di memorizzazione, in quanto deve tenere presente una modalità di apprendimento in cui l'aggancio alla realtà già fornisce, in modo implicito, degli strumenti per la formazione delle parole stesse. Questa convinzione ha determinato l'articolazione della sezione "lessico" in "acquisizione del lessico" e "ampliamento del lessico".

Lingua dello studio

La seconda articolazione d'uso, fondamentale per i nostri studenti, è quella della lingua dello studio: dunque, lingua come strumento trasversale finalizzato all'acquisizione di conoscenze e abilità relative a diverse discipline. La nostra riflessione sugli obiettivi da perseguire entro i 14 anni ha imposto alcune considerazioni a riguardo.

Innanzitutto si è pensato ai linguaggi specifici e all'acquisizione del relativo lessico (più "tecnico" rispetto al linguaggio standard) nella consapevolezza che la concettualizzazione necessaria all'acquisizione delle diverse discipline di studio non possa prescindere dal lessico che le esprime. Tale convinzione è supportata dagli studi effettuati, già a partire dal secolo scorso, da pedagogisti e neuroscienziati; da tali studi è emerso come pensiero e linguaggio si integrino a livello cerebrale per sostenere la funzione di rappresentazione, che è alla base dell'elaborazione di tutto ciò che ci circonda. A partire da ciò, si è deciso di dedicare una specifica sezione al lessico (alla riflessione, e, in questo caso, soprattutto all'ampliamento), inserendola nella tabella della "Riflessione linguistica".

In seconda battuta ci si è interrogati su quali tipologie testuali si debbano esperire e praticare, affinché la lingua italiana sia funzionale allo studio; dal confronto con i docenti è emerso che i testi proposti agli studenti come strumento di lavoro per una didattica esplicita volta all'acquisizione di competenze di comprensione e analisi, sono generalmente testi narrativi e che non vi è un'analogia formazione sui testi espositivi e prescrittivi. Nelle tabelle proposte (nello spazio relativo alla Competenza 2), si è ritenuto di inserire un esplicito riferimento alla comprensione dei testi di studio e ai testi di consultazione (dizionari in primis) per sottolineare la necessità di proporre testi informativo-espositivi organizzati in modo continuo, non continuo e misto.

In ultimo si è riflettuto sul rapporto tra l'acquisizione della *lingua prima* e quella delle lingue straniere. Il rapporto tra queste due lingue è infatti particolarmente stretto e necessita di una cura particolare e intenzionale da parte sia dei docenti di lingua italiana sia dei docenti di lingua straniera.

Partendo dalla convinzione che la *lingua prima* fornisca una struttura di base per l'apprendimento di qualsiasi lingua seconda, sono stati approfonditi alcuni concetti proposti dai recenti studi di linguistica secondo cui, soprattutto nelle fasi iniziali di apprendimento di una L2, vi è la tendenza a trasferire le caratteristiche formali della *lingua prima* nella lingua straniera. Tra tutti, citiamo quelli del linguista Robert Lado, il quale, applicando il concetto di *transfert* all'apprendimento delle lingue, deduce che ognuno tende naturalmente a trasferire il noto in ciò che sta apprendendo: in questo caso, le strutture della lingua che possiede a quelle della lingua che sta imparando. Egli sostiene che "*gli individui tendono a trasferire le forme e i significati della lingua e cultura materna, e la*

loro distribuzione, nella lingua e cultura straniera" (1957)³. Tale trasferimento può avere esiti diversi, come facilitare o intralciare l'apprendimento della L2; da questa osservazione nasce il concetto di interferenza, che descrive i fenomeni causati dall'influenza negativa di un precedente apprendimento linguistico sul nuovo apprendimento. Lado osserva poi come vi sia una correlazione positiva tra la differenza tra lingua madre e L2 e i *transfert* operati, deducendone che i processi di *transfert* non possano essere considerati come un semplice trasferimento meccanico di strutture della lingua di partenza, ma piuttosto come una serie di strategie cognitive generalmente già acquisite e operanti nella L1, che in ogni caso risultano utilissime nel processo di apprendimento di una L2. A fronte di tutto ciò, ci si è convinti sempre più che l'apprendimento della seconda lingua sia dipendente da un buon sviluppo della *lingua prima*, in particolare se proposta secondo modalità riflessive in relazione al funzionamento e alle regole.

Lingua ufficiale dello Stato

La terza articolazione d'uso considerata in relazione alla lingua italiana è la cosiddetta lingua ufficiale dello Stato, intesa come quella che gli studenti debbono padroneggiare per l'esercizio attivo della cittadinanza.

Anche in questo caso si è riflettuto su quali debbano essere gli obiettivi e i livelli di padronanza della lingua che permettano agli studenti, in uscita dalla SSPG, di poter esercitare i propri diritti di cittadino e di potersi orientare nella società.

Ciò che attiene all'esercizio della cittadinanza ha orientato, nel nostro lavoro, l'individuazione di alcune tipologie testuali ritenute in tal senso imprescindibili (come, ad esempio, il testo regolativo o, ancora, il testo normativo), inserite nella competenza di comprensione e analisi dei testi; ha altresì imposto di dettagliare nella prima competenza (interagire oralmente in contesti di varia natura) alcune modalità di parlato dialogico.

Lo standard

La riflessione sugli standard si è sviluppata ormai da anni, in ambiti, però, lontani dalla scuola, come ad esempio quello economico o quello sanitario. Negli ultimi tempi alcuni fenomeni, come la mobilità degli studenti e dei la-

³ Robert Lado, *Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers in "International Journal of applied Linguistic", 1957.*

voratori, hanno reso necessario che la riflessione sugli standard venga estesa anche all'ambito scolastico e accademico.

A tal proposito è sembrato estremamente utile seguire quanto sostenuto dallo statunitense Ivor Pritchard⁴, secondo cui alla base di una riforma sugli standard vi dovrebbe essere, da un lato l'intenzione di porre obiettivi ben definiti e significativi per l'apprendimento, dall'altro la sicurezza che questi determinino percorsi per il miglioramento delle pratiche educative e delle relative verifiche.

Nel panorama italiano della riflessione scientifica sugli standard, emerge il lavoro di Lucio Guasti che, anche nella premessa metodologica ai *Quaderni degli Annali dell'Istruzione* realizzata a cura dell'Indire nel 2002, esamina il concetto di standard, riferendosi in particolare ai "content standards" del modello anglosassone e americano. Tali standard descrivono "ciò che gli studenti dovrebbero conoscere ed essere capaci di fare", sottolineando la necessaria presenza di elementi – quali contenuti, abilità procedurali e di astrazione – che devono combinarsi tra loro. Solo tenendo in considerazione l'intreccio e l'utilizzo consapevole di tutti gli elementi si declineranno degli standard atti a certificare le competenze. Gli standard non sono quindi da intendersi solo come strumenti di verifica oggettiva dei processi e degli apprendimenti, ma soprattutto come conoscenza delle operazioni cognitive che possono rivelarsi anche attraverso alcune "performances".

Oltre che come strumento per la certificazione, Guasti individua altre finalità degli standard, ai quali affida sia il compito di predittori delle prospettive di sviluppo del soggetto, sia di descrittori dei risultati e dei processi, oltre che quello di motivatori, in quanto mettono "il soggetto nella condizione di poter essere costantemente attratto dall'apprendimento del livello successivo o di una conoscenza integrativa o correlata". Da tali riflessioni derivano le definizioni di standard certificatori, standard predittori e standard motivatori.

Un interessante approccio alla definizione di standard è quello proposto da INVALSI che, a livello nazionale, attraverso i Quadri di Riferimento (d'ora in poi QdR) a corollario delle prove somministrate agli studenti di SP e SSPG, ha introdotto un *framework* e un modello di valutazione di sistema con l'obiettivo di monitorare il raggiungimento dei risultati attesi. Nei QdR non sono inserite delle vere e proprie descrizioni di livello, ma sono dettagliate le dimensioni delle competenze che vengono verificate e i criteri di valutazione per definire l'accettabilità degli esiti del lavoro. In questo modo lo standard non è esplicito, ma è desumibile in modo inequivocabile. Limite dei QdR è la quantità delle dimensioni di competenza verificate e valutate, in quanto

⁴ Ivor Pritchard, "Judging standards in standards-based reform" in *Perspective*, vol. 8, n. 1, 1996.

le prove INVALSI testano solo alcune dimensioni della Competenza 2 e della Competenza 4.

Purtroppo il fraintendimento delle finalità di INVALSI e la mancata conoscenza del QdR limitano l'impatto della somministrazione delle prove standardizzate e della restituzione degli esiti e delle prove, come il *framework* a cui si riferiscono, non sono presi a modello per definire in modo più chiaro gli obiettivi della didattica.

Partendo dalle indicazioni ricavate dagli studi scientifici presi in esame, la finalità di questo lavoro è stata quella di strutturare delle descrizioni di livelli di padronanza delle competenze in lingua italiana che:

1. rendano più chiara la comunicazione tra gli ordini di scuola, creando un codice comune di riferimento;
2. descrivano in modo esaustivo i livelli di padronanza in termini di conoscenze, abilità e competenze in lingua italiana (*lingua prima*) al termine della SSPG;
3. descrivano nel modo più preciso possibile i livelli di padronanza della lingua di ogni studente, evidenziando la complessità della padronanza delle competenze in *lingua prima*;
4. forniscano strumenti condivisi per misurare i progressi degli studenti;
5. accompagnino la riflessione sui processi dell'apprendimento linguistico;
6. integrino gli obiettivi descritti nei Piani di studio provinciali e li colleghino agli indicatori presenti nel modello di certificazione;
7. riducano il grado di ambiguità insito nel modello di certificazione.

2 Perché definire uno standard di livello delle competenze in lingua italiana

Il documento che presentiamo è, ovviamente, rispondente e coerente con la normativa provinciale, considerando che il nostro sistema autonomo non prescinde, ma accoglie e declina in chiave locale le indicazioni generali provenienti dallo Stato e dall'Unione Europea. Pertanto, crediamo opportuno richiamare la normativa provinciale, ma anche italiana ed europea in materia di apprendimento linguistico, con particolare riferimento alla *lingua prima*.

Europa

I documenti normativi europei hanno fin dall'inizio sottolineato come il rispetto della diversità linguistica sia uno dei valori fondamentali dell'Unione. Tale concetto è già sancito nel preambolo del *Trattato sull'Unione Europea* (TUE)⁵. Nell'articolo 3 si afferma, infatti, che l'Unione "*rispetta la ricchezza della sua diversità culturale e linguistica*", mentre l'articolo 165, paragrafo 2, del *Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea*⁶ (TFUE) evidenzia che "*l'azione dell'Unione è intesa a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri*", nel pieno rispetto della loro diversità culturale e linguistica. Anche la *Carta dei diritti fondamentali dell'UE*⁷, adottata nel 2000 e resa giuridicamente vincolante dal trattato di Lisbona, vieta la discriminazione fondata sulla lingua (articolo 21) e impone all'Unione il rispetto della diversità linguistica (articolo 22).

Oltre alle leggi a tutela delle diversità linguistiche, che tengono conto anche delle lingue minoritarie accanto a quelle nazionali, l'Europa ha promulgato ulteriori provvedimenti per fornire indicazioni specifiche agli Stati membri affinché sviluppino un'adeguata offerta nell'ambito delle loro azioni a supporto dell'apprendimento permanente per quanto riguarda le lingue. Tra i

⁵ *Trattato sull'Unione Europea* (è stata consultata la versione consolidata), in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 26 ottobre 2012.

⁶ *Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea* (è stata consultata la versione consolidata), in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 26 ottobre 2012.

⁷ *Carta dei diritti fondamentali dell'UE* (è stata consultata la versione consolidata), in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 7 giugno 2016.

provvedimenti che hanno orientato maggiormente le politiche nazionali e provinciali in materia vi è la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio*⁸ del 18 dicembre 2006, relativa alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, che invita gli Stati membri a svilupparne l'offerta nell'ambito delle loro strategie, includendo esplicitamente l'istruzione e la formazione scolastica. Proprio tale documento sta alla base del modello certificativo della nostra Provincia, in quanto definisce le otto competenze chiave che devono essere certificate al termine della SSPG. Nell'idea del legislatore le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione; la prima di tali competenze è proprio la comunicazione nella madrelingua.

Italia

Nel testo delle *Indicazioni nazionali*⁹ ci si riferisce ai traguardi per lo sviluppo delle competenze come a riferimenti ineludibili per gli insegnanti, in quanto indicano delle piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Il documento prosegue ricordando che tali traguardi sono prescrittivi e che le singole scuole autonome hanno la responsabilità di operare un'attenta lettura dei bisogni dei propri studenti e di attivare le azioni più opportune affinché gli studenti conseguano i risultati attesi. All'obbligatorietà relativa al raggiungimento dei traguardi non corrisponde una definizione dei livelli di padronanza delle competenze e delle abilità indicate tra gli obiettivi del testo di legge. Ad oggi sono le scuole che definiscono, spesso in modo implicito, i propri standard attraverso il lavoro dei dipartimenti disciplinari e, in molti casi, attraverso la somministrazione di prove comuni, che vengono valutate secondo criteri (che assumono quindi il valore di standard) condivisi. Tale situazione – autoreferenziale e spesso messa in atto solo in alcune realtà, evidenzia la necessità di definire degli standard, cioè di stabilire delle soglie da intendersi come livelli di prestazione – deriva dal bisogno di fissare alcuni punti fermi che sostengano un approccio alla valutazione meno autoreferenziale e soggettivo, e che sostengano anche la scuola nel dar conto dei livelli di preparazione raggiunti dai propri studenti in modo trasparente e univoco.

⁸ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (è stata consultata la versione pubblicata in Gazzetta Ufficiale dell'UE del 30 dicembre 2006).

⁹ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* – settembre 2012, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.

Provincia autonoma di Trento

Nell'anno scolastico 2012-13 gli insegnanti trentini della SSPG hanno prodotto la certificazione di competenze utilizzando il modello fornito dal Dipartimento della Conoscenza¹⁰. Procedendo ad un'analisi del modello certificativo, il gruppo di lavoro del "Progetto continuità" che si è occupato della definizione degli standard di livello si è soffermato particolarmente sulle *"Indicazioni per la certificazione al termine del primo ciclo di istruzione"* elaborate dal Dipartimento della Conoscenza a corollario del modello stesso. Esaminando il documento, si legge che la certificazione deve essere effettuata in coerenza con la scelta organizzativa e curricolare degli istituti; da questo passaggio emerge una forte carenza del modello certificativo, che risulta non coerente con i traguardi perseguiti nella scuola trentina e che sono esplicitati nelle linee guida per la stesura dei Piani di studio emanate dalla Provincia. Infatti, se in queste si analizza la sezione relativa alla disciplina italiano, si trova una declinazione delle relative competenze organizzata su quattro piani: interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura; leggere, analizzare e comprendere testi; produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi; riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento. Tuttavia all'interno del modello certificativo l'articolazione della competenza, nominata *"comunicazione in lingua italiana"*¹¹, prevede le seguenti specificazioni: *l'alunno "interagisce nelle diverse situazioni comunicative esprimendo bisogni, desideri e sentimenti, ascolta le idee altrui ed esprime le proprie; legge, analizza e comprende testi e messaggi di diversa tipologia e complessità; produce testi e messaggi di diversa tipologia, adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario"*.

È evidente come il modello manchi di un elemento importante del curricolo e cioè la riflessione sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento. Nel gruppo di lavoro sugli standard si è ritenuto che questa non sia solo un'incoerenza tra gli obiettivi previsti dai Piani di studio e lo strumento certificativo stesso, ma sia anche un aspetto che toglie valore e completezza al modello stesso.

¹⁰ Da un'analisi qualitativa, operata comparando le esperienze dei docenti coinvolti nel progetto, emerge che di tale certificazione è stato fatto un uso tanto disomogeneo, quanto poco efficace. Molte scuole, infatti, hanno consegnato la certificazione alle famiglie assieme alla scheda di valutazione, altre l'hanno consegnata solo su richiesta; di fatto non c'è stato un passaggio diretto tra gli Istituti di provenienza e di arrivo degli alunni, e molto spesso le famiglie non hanno consegnato la certificazione alla scuola secondaria. Questa gestione del documento ha ulteriormente demotivato gli insegnanti della SSPG che già avevano elaborato la certificazione, diffusa dal Dipartimento della Conoscenza solo a marzo, incontrando non poche difficoltà.

¹¹ Data una ormai diffusa presenza di alunni stranieri nelle classi della provincia, si è preferito riformulare la prima competenza europea, *"comunicazione nella lingua madre"*, con tale definizione.

A sostegno di questa posizione si può riportare anche il quadro di riferimento relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in cui, relativamente alla competenza *Comunicazione nella madrelingua*, troviamo inseriti come presupposti al possesso di tale competenza la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Il quadro di riferimento suggerisce, inoltre, due ulteriori articolazioni della competenza, esplicitando elementi che non sono considerati nel modello provinciale, ma di cui, forse, si dovrebbe tener conto per valutare le competenze nella *lingua prima*, cioè la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle e la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile¹².

Altro passaggio chiave delle Indicazioni per la certificazione è quello in cui si fa riferimento alla certificazione come atto educativo che aggiunge informazioni utili sul piano qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo. Si chiarisce in questo passaggio che la certificazione in uscita dal primo ciclo deve costituire una descrizione il più fedele possibile dei livelli di padronanza raggiunti in quel momento dall'alunno, tale da permettere agli insegnanti del secondo ciclo di capire su quali basi progettare le attività del biennio.

La citazione sopra riportata impone una riflessione attenta rispetto alla valutazione qualitativa intesa come la quantificazione in un livello delle competenze relative alla *lingua prima*. Si può, attraverso il modello di certificazione in uso, definire la padronanza di una competenza, rappresentarne la complessità, generalizzarne gli aspetti strettamente legati alla sfera individuale e personale dell'alunno? È sembrato che la sintesi estrema del modello non consenta tutto ciò e privi l'atto certificativo della trasparenza e dell'efficacia che esso si propone come valore aggiunto alle valutazioni tradizionali.

¹² Il gruppo di ricerca non ha ritenuto comunque necessario inserire negli strumenti elaborati elementi quali la creatività e l'uso sociale della lingua che compaiono nel quadro certificativo, ma ha sostenuto invece il bisogno di creare in essi lo spazio per la grammatica e il lessico.

3 Il “Progetto continuità” e la descrizione dei livelli di padronanza delle competenze in lingua italiana in uscita dalla SSPG

Dalle considerazioni fin qui esposte è nata in IPRASE l’idea di progettare e condividere uno strumento che supporti gli insegnanti nella certificazione delle competenze e integri il modello in uso per la certificazione delle competenze al termine della SSPG.

Si è pensato a uno strumento utile ai docenti in quanto può:

- fornire una chiave di compilazione condivisa della certificazione;
- garantire una maggiore trasparenza delle dichiarazioni;
- sostenere il passaggio delle informazioni tra gli ordini di scuola.

Si è pensato a uno strumento utile agli studenti e alle loro famiglie in quanto può:

- sostenere la piena comprensione delle valutazioni operate dai docenti;
- accompagnare e orientare scelte più consapevoli in relazione al percorso scolastico;
- sostenere la consapevolezza e motivare all’apprendimento.

Quanto al contesto di lavoro, si è pensato di proporre la ricerca al già costituito gruppo del “Progetto continuità” per il numero di docenti coinvolti, la presenza di docenti appartenenti ai diversi gradi delle istituzioni scolastiche e le finalità del lavoro da compiere, tra quelli promossi da IPRASE, è risultato il contesto più adeguato alla ricerca. Si è quindi proposto che, oltre all’elaborazione condivisa di prove di processo e prodotto volte ad indagare la padronanza di scrittura in lingua italiana, il gruppo dei docenti partecipanti al progetto si dedicatesse alla realizzazione di uno strumento per la definizione dei livelli delle competenze in lingua italiana degli alunni in uscita dalla SSPG. La proposta è stata accolta immediatamente, anche perchè il gruppo stesso sentiva la difficoltà di agire sulla verifica delle competenze di scrittura, senza avere condiviso i livelli che si devono testare e si sentiva forte la limitatezza di un lavoro che avrebbe portato a risultati autoreferenziali, validi soltanto per il gruppo di insegnanti estensori delle prove di verifica.

In questo senso la definizione dei livelli di competenza è stata ritenuta fondamentale anche al fine di capitalizzare il lavoro per la realizzazione delle verifiche, in quanto tali livelli sarebbero stati la chiave interpretativa degli esiti delle prove stesse, sia per i docenti coinvolti nella sperimentazione, che per coloro che negli anni successivi le avrebbero somministrate.

Il lavoro è stato svolto durante l’anno scolastico 2013-14 e ha impegnato i docenti in 6 incontri complessivi (2 in plenaria e 4 suddivisi nei sottogruppi). Il primo degli incontri in sottogruppo è stato dedicato all’analisi del modello

certificativo che deve essere compilato a cura del Consiglio di classe per ogni alunno in uscita dalla SSPG, alla condivisione delle pratiche messe in atto nell'anno precedente dagli insegnanti della SSPG e all'esplicitazione di difficoltà incontrate nel certificare le competenze.

Gli incontri successivi sono stati dedicati alla formulazione delle descrizioni dei livelli relativi ad ogni competenza dei Piani di studio provinciali per la lingua italiana.

Gli esiti della ricerca, così come di seguito riportati, sono il frutto di una rilettura e rielaborazione operata da IPRASE e di una revisione operata con la supervisione scientifica dell'Accademia della Crusca.

Caratteristiche e utilizzo dei materiali prodotti

Il prodotto del lavoro consiste in un documento organizzato in 4 tabelle (una per ogni competenza) che dovrebbe accompagnare il modello certificativo ed essere trasmesso alla scuola secondaria di secondo grado. La struttura dello strumento è stata pensata in modo da non essere un appesantimento del lavoro di certificazione svolto dagli insegnanti, ma un'integrazione al modello certificativo.

Le tabelle sono state realizzate in modo che gli insegnanti possano semplicemente selezionare la descrizione del livello che meglio rappresenta la situazione dello studente in riferimento ad ognuna delle quattro competenze e possano anche segnalare alcune abilità e conoscenze possedute ad un livello differente da quello globale inserendole nella sezione "note".

Per quanto riguarda la forma dei testi, per formulare i livelli ci si è riferiti alle indicazioni fornite dalle *Linee guida per la validazione di competenze acquisite in contesti non formali ed informali* dalla regione Veneto¹³ rispetto alle quali è stato elaborato un allegato in cui viene esplicitato quali debbano essere la sintassi e le scelte lessicali adatte a denominare le competenze all'atto della certificazione.

Poste le quattro competenze come principio organizzatore del lavoro, sono state individuate le relative abilità, esplicitando per ognuna l'esito atteso attraverso un verbo che esprima un'operazione concreta o astratta e un sostantivo che esprima l'oggetto dell'operazione e, quando è il caso, una specificazione.

Tutti gli enunciati sono stati formulati in modo da esprimere ciò che lo studente sa e sa fare in linea con l'idea secondo cui la certificazione non debba rendere conto delle mancanze, ma di ciò che è acquisito e agito correttamente.

¹³ Allegati al Dgr n. 2895 del 28/12/2012.

Nella realizzazione delle tabelle sono stati tenuti come criteri per la configurazione dei testi: la leggibilità da parte di tutti gli interessati alla valutazione; la chiarezza del messaggio che, seppur descrittivo, contenesse il minor numero possibile di elementi da interpretare.

È stata operata una scelta linguistica ben precisa: si è evitato di esprimere la gradualità dei livelli attraverso la comparazione degli aggettivi o l'uso di avverbi o locuzioni e si è cercato di individuare descrittori di livelli di competenza osservabili e nominabili in modo univoco.

È stato realizzato l'incrocio tra competenze – si è concordato di riferirsi alle linee guida della Provincia autonoma di Trento aggiungendo una sezione specifica per il lessico e i livelli, e si è concordato di mantenere i quattro livelli del modello certificativo tenendo in considerazione e descrivendo anche il "livello iniziale"–.

Analizzato quanto emerso dalle riflessioni del sottogruppo, i docenti del "Progetto continuità" hanno poi condiviso che il criterio per formulare i livelli di padronanza fosse il riferimento al curriculum della P.A.T. e si selezionassero gli elementi da considerare tenendo conto di: abilità e conoscenze di processo, abilità e conoscenze di risultato, evidenze di autonomia e responsabilità.

Si è cercato di graduare le descrizioni nel modo più oggettivo possibile individuando rispetto alle abilità descritte quali operazioni cognitive comportino e disponendole secondo un criterio che espliciti anche la capacità di gestire i processi.

4 Competenza 1

Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura

La *lingua prima*, come già detto in precedenza, viene acquisita principalmente attraverso l'oralità; tale canale di acquisizione fornisce al parlante madrelingua abilità relative alla fonetica, alla prosodia, all'intonazione... in misura tale da far risultare evidente la differenza tra la competenza in lingua materna rispetto alla stessa competenza in qualsiasi lingua seconda. Nel lavoro che segue è stato tenuto in considerazione questo aspetto e si è esplicitato, nella sezione di costruzione del testo orale, come lo studente debba essere in grado di gestire la coerenza del registro linguistico e produrre un messaggio modulando la giusta intonazione.

Per descrivere i livelli di padronanza relativi alla prima competenza, si è concordato di concentrare l'osservazione distinguendo i diversi elementi. Seguendo le indicazioni dei Piani di studio, le descrizioni sono state organizzate in tre sezioni: ascolto, interazione orale e costruzione di un testo orale.

Nella descrizione delle abilità di ascolto si è sottolineato il valore dell'intenzionalità dell'atto dell'ascoltare e dei processi che sostengono l'ascolto efficace, mettendoli in relazione con i prodotti dell'ascolto: la comprensione e la memorizzazione delle informazioni del testo ascoltato.

Nel documento si indica come elemento da osservare il possesso di tecniche di supporto all'ascolto che sono intese come: conoscenza e utilizzo di parole chiave, di mappe, appunti...

Non è stato fatto riferimento alla corretta postura da tenere durante l'atto dell'ascolto in quanto si è ritenuto che questo sia un obiettivo che debba già essere stato raggiunto negli ordini di scuola precedenti la SSPG.

Sempre per quanto riguarda l'ascolto, la gradualità all'interno della tabella di descrizione dei livelli di padronanza è stata collegata al grado di comprensione del testo ascoltato, una scelta che impone di esporre in modo esplicito quale sia il grado di comprensione atteso per ogni livello di padronanza. Nella tabella si trovano i riferimenti alla comprensione globale, complessiva, del testo per i livelli più bassi di padronanza della competenza, mentre si parla di comprensione più specifica e profonda nella descrizione del livello avanzato. Proseguendo nella riflessione sugli oggetti dell'ascolto si è inoltre riflettuto sulla complessità e profondità dei testi, e si sono individuati alcuni elementi di comprensione come tema, messaggio, tesi e informazioni, che sono stati introdotti nei vari livelli in misura diversa. Tali elementi compaiono in numero minore nei livelli più bassi mentre nel livello avanzato sono tutti presenti.

Per quanto riguarda l'interazione, si è pensato a quali tipologie di interazione orale possano essere messe in atto, e quindi osservate, in classe. Si sono identificate come tipologie osservabili da tutti gli insegnanti: il dialogo, la conversazione, la discussione e il dibattito. L'elenco è stato ordinato secondo un criterio di gradualità: dal più semplice al più complesso. Oltre alle tipologie di interazione, hanno determinato la configurazione dei livelli le abilità legate alla gestione del processo comunicativo; sono stati introdotti come elementi di valutazione: la gestione dei turni di parola, l'utilizzo di un registro adeguato e la scelta del lessico.

Relativamente alla costruzione di un testo monologico, si è esplicitata la capacità del ragazzo di pianificare e produrre strumenti di supporto all'esposizione orale, in quanto al termine della SSPG ciò diventa centrale per il superamento dell'esame di Stato. Elementi su cui ci si è particolarmente soffermati sono l'acquisizione e l'utilizzo del lessico specifico. Gli insegnanti della SSSG presenti nel gruppo hanno lamentato gravi carenze lessicali e ritenuto fosse necessario dedicare nel documento certificativo uno spazio relativo a questo aspetto. L'utilizzo e la comprensione di un lessico specifico ricompariranno anche nelle descrizioni dei livelli delle Competenze 2-3 e in una sezione specifica della Competenza 4: vista l'importanza che viene data dagli insegnanti a questo aspetto si è ritenuto che la ripetizione non fosse affatto ridondante.

Si è ritenuto utile inserire un esplicito riferimento agli argomenti che lo studente deve trattare oralmente; da un confronto tra le linee guida dei Piani di studio e l'esperienza dei docenti, è emerso come gli studenti si esprimano su temi essenzialmente legati allo studio e alla propria esperienza personale. Tali temi danno implicita indicazione della tipologia testuale monologica che gli studenti debbono aver acquisito, cioè l'esposizione con finalità informativa o argomentativa.

Come ultimo elemento, nello standard relativo alla Competenza 1, è stato ritenuto opportuno comparisse la capacità di formulare domande, nei livelli più bassi legata soprattutto ad esigenze personali, mentre, nei livelli più alti, riferita agli argomenti di studio. La scelta è stata determinata dalla convinzione che, nel momento in cui uno studente formula una domanda coerente con quanto sta ascoltando, egli dimostra di essere in grado di attivare strategie di ascolto attivo. Inoltre si ritiene che la formulazione di una proposizione interrogativa diretta, operata attraverso la scelta di un adeguato pronome interrogativo, evidenzia la comprensione della giusta relazione e collocazione dell'argomento di cui si parla.

COMPETENZA	LIVELLO AVANZATO	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO BASE	LIVELLO INIZIALE
INTERAGIRE E COMUNICARE ORALMENTE IN CONTESTI DI DIVERSA NATURA	ASCOLTO			
	<p>Assume l'ascolto come compito e ascolta con attenzione e concentrazione adeguate alla piena comprensione del testo.</p> <p>Applica tecniche di supporto alla memoria e alla rielaborazione, durante e dopo l'ascolto.</p> <p>Comprende testi articolati, individuando le informazioni principali e secondarie, il tema, il messaggio espresso e le eventuali tesi.</p>	<p>Assume l'ascolto come compito e mantiene l'attenzione necessaria per la comprensione.</p> <p>Applica tecniche di supporto alla memoria, durante e dopo l'ascolto.</p> <p>Comprende informazioni principali e secondarie e coglie il tema di un testo orale.</p>	<p>Guidato, assume l'ascolto come compito e mantiene la concentrazione per tempi ridotti.</p> <p>Applica tecniche di supporto alla memoria suggerite dall'insegnante, durante e dopo l'ascolto.</p> <p>Comprende il contenuto e le informazioni principali di un testo orale.</p>	<p>Guidato, assume l'ascolto come compito e mantiene una concentrazione discontinua.</p> <p>Guidato, memorizza solo alcune informazioni senza distinguere tra principali e secondarie.</p> <p>Comprende quasi esclusivamente informazioni legate alla quotidianità e alla sfera personale.</p>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	INTERAZIONE			
	<p>Partecipa a un dialogo, a una conversazione, a una discussione rispettando tempi e turni di parola, utilizzando il registro adeguato e il lessico specifico</p>	<p>Partecipa a un dialogo, a una conversazione, a una discussione rispettando tempi e turni di parola, utilizzando il registro e il lessico adeguato.</p>	<p>Partecipa a un dialogo, ad una conversazione, ad una discussione, rispettando tempi e turni di parola, utilizzando un registro adeguato e il lessico di base.</p>	<p>Partecipa a un dialogo e a una conversazione rispettando tempi e turni di parola e si esprime quasi esclusivamente con espressioni semplici di italiano standard.</p>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COSTRUZIONE DI UN TESTO ORALE				
<p>Si esprime in maniera chiara, ordinata ed esauriente utilizzando registro e intonazione funzionali alla comunicazione.</p> <p>Pianifica l'esposizione orale sulla base di mappe, schemi e strumenti multimediali, curando le scelte lessicali e la coerenza del registro linguistico.</p> <p>Espone argomenti di studio in modo corretto e completo e sostiene le proprie idee argomentando e distinguendo tra opinioni personali e dati oggettivi.</p> <p>Formula domande pertinenti.</p>	<p>Si esprime in maniera chiara e corretta variando registro e intonazione ove necessario.</p> <p>Pianifica l'esposizione orale, organizzando supporti scritti, opera scelte lessicali relative al registro linguistico.</p> <p>Espone gli argomenti di studio in modo chiaro ed esprime le proprie idee sostenendole in modo pertinente.</p> <p>Richiede informazioni su argomenti di diversa natura.</p>	<p>Si esprime in maniera chiara.</p> <p>Guidato, organizza gli argomenti dell'esposizione.</p> <p>Utilizza un lessico appropriato relativamente ad argomenti inerenti la quotidianità.</p> <p>Espone argomenti di studio sostenuto da domande guida o strumenti di supporto ed esprime le proprie idee.</p> <p>Formula richieste corrette per avere informazioni.</p>	<p>Si esprime con un linguaggio poco appropriato e frammentato, utilizzando un lessico di base.</p> <p>Nell'esposizione di argomenti di studio delle proprie idee si esprime solo se guidato e sollecitato e a fatica.</p> <p>Formula semplici richieste.</p>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

NOTE

.....

.....

.....

.....

.....

5 Competenza 2

Leggere, analizzare e comprendere testi

Anche per la seconda competenza, in coerenza con l'organizzazione dei Piani di studio provinciali, si è scelto di organizzare la descrizione in più sezioni: lettura, analisi e comprensione.

Per quanto riguarda la lettura ci si è soffermati innanzitutto sul possesso di strategie (lettura selettiva, orientativa, approfondita...) e tecniche (lettura silenziosa, veloce...), in seconda battuta sulle abilità relative al rispetto dei segni di interpunzione e all'intonazione.

Si è deciso di esprimere la gradualità relativa al possesso delle abilità di lettura definendo come livello base quello in cui un ragazzo legga correttamente le parole, ma si limiti a farlo in modo meccanico mobilitando solo le proprie abilità di decodifica.

Si attribuisce invece un livello intermedio al ragazzo che sappia anche interpretare la funzione dei segni di interpunzione e un livello alto a colui che dimostri, attraverso una lettura scorrevole, intonata e correttamente cadenzata, di interpretare il testo. Durante il lavoro è infatti emerso che, secondo tutti i docenti del gruppo, la corretta interpretazione del valore dei segni interpuntivi e la corretta intonazione siano due evidenze dell'avvenuta comprensione del testo non solo per ciò che riguarda i contenuti, ma anche per quanto riguarda gli scopi comunicativi.

Si è discusso, nella descrizione del livello iniziale, sul termine "stentato"; ci si era prefissi di non utilizzare un'aggettivazione che potesse dar luogo ad interpretazioni diverse, ma si è ritenuto che il termine "stentata" sia quello che meglio rappresenta una lettura meccanica per cui la sola decodifica del grafema possa costituire una difficoltà.

Per quanto riguarda l'analisi e la comprensione dei testi, si è deciso di non dettagliare le abilità relative riferendole di volta in volta alle diverse tipologie testuali come viene fatto nei Piani di studio, ma di definire in modo più trasversale le azioni e i processi che il ragazzo deve padroneggiare per giungere alla piena comprensione del testo scritto.

Il riferimento alle tipologie testuali compare nella misura in cui il ragazzo è in grado di riconoscere a quale di esse appartenga il testo, attraverso un'analisi dei suoi elementi strutturali. Tale rimando al formato e alla struttura del testo vuole essere una indicazione precisa per la didattica della comprensione del testo, che spesso prescinde o lascia implicite le fasi di osservazione del testo stesso, di analisi della destinazione editoriale, del formato e dei destinatari. Tali elementi sono invece fondamentali per la piena comprensione e

predittivi della forma e delle scelte lessicali che si incontreranno.

Oltre alle necessarie descrizioni dei livelli relativi alla comprensione delle informazioni, principali, secondarie e all'abilità di compiere inferenze, ci si è riferiti anche all'analisi della struttura del testo, nella convinzione che sia necessario far comparire questo aspetto anche nella descrizione della seconda competenza e non solo nella riflessione sulla lingua.

Tale scelta vuole sottolineare come la profonda conoscenza delle strutture morfologiche e sintattiche sia un elemento necessario alla comprensione di un testo e, viceversa, come l'analisi di un testo dal punto di vista grammaticale riesca a contestualizzare regole che spesso vengono percepite dai ragazzi come avulse dal sistema della lingua per la comunicazione.

Un elemento che è stato inserito per esprimere la gradualità di padronanza della competenza, è quello della capacità di comprendere testi di formato diverso: vi sono infatti riferimenti precisi a testi continui, non continui e misti. Anche in questo caso l'aver inserito questa specifica all'interno della definizione dei livelli di competenza vuole essere un'indicazione per i docenti di italiano (ma non solo) a trattare testi di formato diverso e a proporre attività e strategie mirate per la comprensione degli stessi.

In chiusura si è inserita la capacità da parte del ragazzo di consultare il dizionario in modo più o meno autonomo e più o meno proficuo. La scelta di inserire questo elemento da osservare è stata intesa come invito ad esercitare i ragazzi nell'utilizzo di strumenti di ricerca sulla lingua che, sembra, sia un'attività poco praticata. Anche in questo caso l'attività è proposta secondo una gradualità: per i livelli più alti si suggerisce l'uso di diverse tipologie di dizionario finalizzato ad un'analisi di lemmi ed elementi della lingua che non si limiti alla ricerca di significati; nei livelli più bassi di padronanza della competenza, ci si riferisce al solo dizionario della lingua italiana, suggerendo comunque una didattica che ne supporti una consultazione consapevole.

COMPETENZA	LIVELLO AVANZATO	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO BASE	LIVELLO INIZIALE
LEGGERE, ANALIZZARE E COMPNDERE TESTI	LETTURA			
	<p>Sceglie di applicare strategie e tecniche di lettura adeguate allo scopo. Legge con scorrevolezza, dando la giusta intonazione ed effettuando le pause necessarie.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Applica diverse strategie e tecniche di lettura. Legge correttamente, rispettando i segni di interpunzione.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Guidato, conosce diverse tecniche di lettura e le applica guidato. Legge correttamente, ma in modo meccanico.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Legge non rispettando le pause e l'intonazione.</p> <input type="checkbox"/>
	ANALISI E COMPRESIONE			
	<p>Riconosce il formato dei testi continui, non continui e misti e li sa utilizzare. Individua gli scopi comunicativi del testo. Analizza testi noti e non noti a livello morfosintattico, logico-testuale e lessicale. Comprende informazioni esplicite e implicite del testo e opera inferenze, integrando le informazioni del testo con le proprie conoscenze. Consulta in autonomia dizionari e testi di studio adottando opportune modalità di ricerca.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Riconosce il formato dei testi continui, non continui e misti. Individua gli scopi comunicativi del testo. Analizza testi noti a livello morfosintattico, logico-testuale e lessicale. Comprende informazioni esplicite e implicite del testo. È in grado di consultare dizionari e testi di studio.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Riconosce il formato dei testi continui, non continui. Guidato, individua gli scopi comunicativi del testo. Guidato, analizza i testi noti a livello morfosintattico e lessicale. Comprende le informazioni esplicite del testo. È in grado di consultare il dizionario e, guidato, anche alcuni testi di studio.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Guidato, riconosce testo poetico, narrativo ed espositivo. Guidato, individua solo lo scopo comunicativo principale del testo. Guidato, analizza semplici testi noti. Comprende alcune informazioni tra quelle espresse nel testo. Se sollecitato, utilizza il dizionario, cogliendo unicamente il primo significato.</p> <input type="checkbox"/>

NOTE

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6 Competenza 3

Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi

Relativamente alla produzione di testi scritti, si è deciso di rispettare la distinzione introdotta dai Piani di studio tra testi propri e “testi da testi”.

Si è deciso che dalla descrizione emergesse in modo chiaro l’attenzione alle diverse fasi del processo di scrittura (progettazione, stesura, revisione) in modo da stimolare l’insegnante ad esplicitarle agli alunni, ad implementarle e sorvegliarle.

Rispetto alla fase di pianificazione, per brevità, non sono stati esplicitati i passaggi dell’*iventio* e della gerarchizzazione delle idee e non si è ritenuto necessario inserire le numerose modalità di schematizzazione che lo studente potrebbe utilizzare.

Relativamente al testo prodotto e agli indicatori per la valutazione dello stesso, sono stati inseriti nella tabella i criteri di chiarezza, coerenza e coesione quali indicatori del valore di un testo ben strutturato. Nella descrizione delle competenze la correttezza, la coerenza e la coesione sono state identificate come caratteristiche imprescindibili di un testo scritto accettabile; rispetto a questi elementi si è espressa la gradualità della padronanza delle abilità dando indicazioni sulla complessità e la lunghezza del testo prodotto. La scelta operata deriva, anche e soprattutto, dall’osservazione di un fenomeno sempre più evidente nei testi prodotti dagli studenti: la frammentazione.

Nella tabella si indica esplicitamente di valutare il registro del testo in relazione a scopo, contesto e destinatario. Tale indicazione è stata inserita in quanto, soprattutto negli ultimi anni, si assiste ad un appiattimento che sta portando all’utilizzo di un unico registro per tutte le comunicazioni. Dalla discussione del gruppo emerge che la distanza tra la forma del parlato e quella dello scritto sull’asse diamesico dello spazio linguistico si sta sempre più riducendo, forse anche per l’influenza di quello che viene definito “*italiano digitato*”, che sembra gli studenti non colgano come lingua scritta, nonostante lo sia. L’inserimento di una specifica voce relativa al registro vuole quindi essere un’indicazione per i docenti a far riflettere gli studenti e a proporre attività che restituiscano profondità alla lingua.

Per quanto riguarda la fase di revisione del testo, questa è ritenuta gestibile in modo autonomo e consapevole soltanto per gli studenti che raggiungono il livello più alto di competenza; negli altri casi si parla di una revisione mirata all’ortografia e guidata dal docente.

Altro elemento che è stato inserito quale indicatore di un più elevato livello

di padronanza della competenza è quello dell'inserimento nei testi di elementi di originalità.

Per quanto riguarda i "testi da testi" si è deciso di seguire la struttura dei Piani di studio in modo da sottolineare come questo processo di produzione scritta si differenzi dal precedente ed evidenziare quante tipologie di "riscritture" sarebbe bene gli studenti operassero. Anche questa scelta è stata determinata dal desiderio di fornire agli insegnanti indicazioni per la didattica. Nel documento elaborato, viene più volte ripetuto che la scrittura da testi deve essere operata seguendo vincoli precisi che proprio l'insegnante dovrà fornire.

Vengono indicate come tipologie di "testi da testi": gli appunti (già citati nella prima competenza come supporto all'ascolto e alla memorizzazione, qui inseriti in qualità di riscrittura di un testo orale o scritto), il riassunto, la parafrasi (sottolineando che può essere sia di testi poetici che in prosa) e l'espansione o trasformazione di un testo dato. Da notare che questa ultima tipologia di riscrittura ha rappresentato per gli insegnanti della SSSG un elemento di novità in quanto da loro non praticata.

COMPETENZA	LIVELLO AVANZATO	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO BASE	LIVELLO INIZIALE
PRODURRE TESTI IN RELAZIONE A DIVERSI SCOPI COMUNICATIVI	PRODUZIONE DI TESTI SCRITTI DI DIVERSO TIPO E SCOPO			
	<p>Predisporre schemi preparatori adeguati allo scopo. Produce testi organizzati, corretti, coesi e coerenti. Utilizza un lessico ricco, preciso ed efficace e un registro adeguato a destinatario, contesto e scopo della comunicazione. Esprime in modo personale le proprie idee. Rivede il proprio testo ed è in grado di correggere autonomamente errori di ortografia e lessico.</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Predisporre schemi preparatori adeguati allo scopo. Produce testi corretti, coerenti e coesi. Utilizza un lessico preciso e vario e un registro adeguato a destinatario, contesto e scopo della comunicazione. Esprime le proprie idee. Rivede il proprio testo e, seguendo indicazioni date dall'insegnante, è in grado di correggere errori di ortografia e lessico.</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Predisporre semplici schemi preparatori adeguati allo scopo. Produce testi coerenti, ma parzialmente corretti e coesi, utilizzando un lessico di base e un registro adeguato a destinatario e scopo della comunicazione. Esprime in modo chiaro le proprie idee. Guidato, rivede il proprio testo e corregge errori di ortografia.</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Guidato, predisporre essenziali schemi preparatori. Produce testi scritti e orali corretti, solo se legati alla propria esperienza personale.</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>
	PRODUZIONE DI TESTI SULLA BASE DI ALTRI TESTI			
	<p>Realizza appunti corretti e completi relativamente a un messaggio ascoltato o letto. Riassume autonomamente un testo secondo criteri assunti consapevolmente. Parafrasa testi poetici e in prosa producendo un testo coerente con il testo di partenza. Espande e/o trasforma testi rispettando autonomamente consegne/ vincoli.</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Realizza appunti corretti relativamente a un messaggio ascoltato o letto. Riassume un testo secondo criteri dati, riportando gli elementi principali del testo di partenza. Parafrasa testi poetici e in prosa riproponendo la maggior parte degli elementi del testo originale. Espande e/o trasforma testi sulla base di consegne/ vincoli.</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Realizza appunti essenziali relativamente a un messaggio ascoltato o letto. Riassume un testo secondo criteri dati, riportando il nucleo centrale del testo di partenza. Parafrasa testi poetici e in prosa riproponendo elementi del testo originale. Guidato, espande e/o trasforma testi sulla base di consegne/ vincoli.</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>	<p>Realizza appunti incompleti e non sempre corrispondenti al messaggio ascoltato o letto. Riduce un testo non cogliendo gli elementi fondamentali del testo di partenza. Utilizza un lessico prevalentemente colloquiale ed incontra qualche difficoltà ad esprimersi in modo chiaro. Guidato, espande e/o trasforma brevi testi.</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p>

NOTE

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7 Competenza 4

Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento

La formulazione dei livelli relativi alla quarta competenza è risultata indubbiamente la più complessa tra tutte, principalmente per due motivi: la consapevolezza di descrivere molte azioni che non sempre vengono svolte dagli insegnanti e l'assenza di un unico approccio metodologico nelle scuole.

Coesistono infatti nelle scuole diversi modelli di interpretazione della grammatica e del relativo insegnamento: prevale quello normativo, ma vengono praticate anche la grammatica valenziale e modelli misti.

La maggior parte degli insegnanti identifica la quarta competenza con lo studio della grammatica normativa che è proposto nella maggior parte delle classi e cura in maniera non sempre sistematica la riflessione sul funzionamento della lingua collegandola al valore comunicativo della *lingua prima*. La descrizione proposta nel presente documento si articola in 3 dimensioni in coerenza con i Piani di studio provinciali: la riflessione sul processo comunicativo, l'analisi morfologica e semantica della parola e l'analisi grammaticale e logica.

Nella prima dimensione si torna su un concetto già espresso nella descrizione della Competenza 3 e cioè sulla capacità di correggere i propri testi, che si è pensato di riproporre per la motivazione già espressa, cioè per sottolineare come la riflessione e la padronanza delle regole e del funzionamento della lingua siano basilari per qualsiasi azione sia di comprensione che di produzione. Per quanto riguarda la produzione di testi, in una sezione della tabella si è fatto esplicito riferimento a testi orali e scritti. Dei testi orali si è già trattato nella prima tabella riferita all'oralità. Si è ritenuto tuttavia di inserire un riferimento ai testi prodotti oralmente anche in questa tabella, perché risulta sempre più necessario proporre ai nostri studenti una riflessione relativa alle differenze vista la loro propensione ad inserire elementi del parlato nella scrittura.

Tale ibridazione delle due forme porta molto spesso ad errori strutturali del testo scritto (che risulta carente di elementi legati a un contesto e quindi incomprendibile) e a errori relativi al registro che sembra ormai essersi appiattito su un livello colloquiale e informale.

Trattando la seconda dimensione è stata inserita la locuzione "*contesti strutturati*" che si trova anche accompagnata da "*guidato dall'insegnante*": la scelta non deve essere interpretata come una ridondanza, in quanto con "*contesti strutturati*" si vogliono intendere tutte quelle situazioni (e, visti i

libri di testo adottati, sono tante) in cui il ragazzo si trova a dover svolgere esercizi che richiedono esplicitamente e solamente una conoscenza e che possono quindi essere risolti per esclusione o replicando un modello.

Per ciò che riguarda l'analisi grammaticale e logica, si è puntato molto sulla funzione del verbo; tutti gli insegnanti hanno concordato che, nonostante sia l'elemento fondamentale nello studio della lingua, sia anche quello meno compreso dagli studenti.

Si è fatto riferimento infine all'analisi del periodo. Il gruppo si è confrontato sull'utilità di proporre un'analisi approfondita dell'organizzazione del periodo già alla SSPG, e ne è risultata la richiesta degli insegnanti delle SSSG di semplificare le attività relative.

La scelta forte di inserire due sezioni relative al lessico evidenzia la riflessione relativa alla grammatica in atto nel gruppo di lavoro. La presente proposta di standard mostra la volontà di ridefinire gli oggetti della competenza "*riflettere sulla lingua e sul suo funzionamento*", come articolata nei Piani di studio, prescindendo dai modelli cui tradizionalmente ci si riferisce. È proprio dall'elaborazione degli standard relativi alle competenze grammaticali che si è generato un nuovo filone di ricerca che ha come oggetto il curriculum verticale di grammatica dai 6 ai 19 anni.

La tabella, nel complesso, risulta molto articolata, il gruppo ha ritenuto tale articolazione necessaria in quanto le abilità descritte contribuiscono a dare ragione di elementi che sono determinanti e discriminanti per descrivere i livelli di competenza dello studente nella *lingua prima*.

COMPETENZA	LIVELLO AVANZATO	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO BASE	LIVELLO INIZIALE
RIFLETTERE SULLA LINGUA E SULLE SUE REGOLE DI FUNZIONAMENTO	RIFLESSIONE SUL PROCESSO COMUNICATIVO			
	Comprende le strutture e il funzionamento della lingua e li utilizza per la comprensione dei testi e per correggere quelli che scrive/dice. <input type="checkbox"/>	Riconosce le strutture e il funzionamento della lingua e li utilizza per comprendere i testi, non sempre per correggere quelli che scrive/dice. <input type="checkbox"/>	Utilizza le strutture della lingua, ma non sempre ne riconosce le funzioni nell'uso comunicativo. <input type="checkbox"/>	Utilizza inconsapevolmente le strutture della lingua. <input type="checkbox"/>
	ANALISI GRAMMATICALE			
	Riconosce le parti del discorso e la loro funzione sintattica; sa utilizzare connettivi appropriati e segni interpuntivi. Sa identificare tempi, aspetti e modi verbali nelle loro specifiche funzioni pragmatiche e testuali. <input type="checkbox"/>	In contesti strutturati riconosce le parti del discorso e sa utilizzare alcuni connettivi e segni interpuntivi. Sa identificare tempi, aspetti e modi verbali. <input type="checkbox"/>	Solo in contesti strutturati riconosce alcune parti del discorso e utilizza i segni interpuntivi in modo non sempre corretto. Sa identificare alcuni tempi e alcuni modi verbali <input type="checkbox"/>	Coglie con difficoltà la composizione del discorso e utilizza solo alcuni segni interpuntivi spesso in modo inappropriato. Riconosce il verbo, ma non ne identifica modo e tempo. <input type="checkbox"/>
	ANALISI LOGICA			
	Riconosce l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice. Riconosce la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione. <input type="checkbox"/>	Riconosce l'organizzazione delle frasi semplici e i complementi essenziali. Riconosce i rapporti di dipendenza e coordinazione nella frase complessa. <input type="checkbox"/>	Guidato, riconosce l'organizzazione della frase semplice e i rapporti di dipendenza e coordinazione nella frase complessa. <input type="checkbox"/>	Comprende la gradualità della complessità sintattica, ma non ne riconosce i rapporti. <input type="checkbox"/>
	RIFLESSIONE SUL LESSICO			
	Comprende e utilizza le parole del vocabolario di base (di alto uso, di alta disponibilità, fondamentali). Sa ricavare dal contesto il significato di parole sconosciute. Conosce i principali meccanismi di formazione delle parole (prefissi, suffissi, parole derivate e composte). Riconosce le principali relazioni di significato tra le parole (sinonimia, opposizione, inclusione). <input type="checkbox"/>	Comprende le parole del vocabolario di base (di alto uso, di alta disponibilità, fondamentali). Sa ricavare dal contesto il significato di alcune parole sconosciute. Conosce i principali meccanismi di formazione delle parole (prefissi, suffissi, parole derivate e composte). Riconosce le principali relazioni di significato tra le parole (sinonimia e opposizione). <input type="checkbox"/>	Con l'aiuto di strumenti cartacei e/o digitali comprende le parole del vocabolario di base (di alto uso, di alta disponibilità, fondamentali). Guidato, sa ricavare dal contesto il significato di alcune parole sconosciute. Guidato,, sa riconoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (prefissi, suffissi, parole derivate e composte). Guidato, riconosce le principali relazioni di significato tra le parole (sinonimia e opposizione). <input type="checkbox"/>	Guidato, comprende le parole del vocabolario di base relative a esperienze personali. Guidato, sa riconoscere solo la differenza tra parole semplici e composte. Guidato, individua sinonimi e contrari di parole di uso quotidiano. <input type="checkbox"/>
	AMPLIAMENTO DEL LESSICO			
	Comprende e utilizza i termini specialistici di base delle discipline. Realizza scelte lessicali corrette in relazione alla situazione comunicativa, ai tipi di testo e agli interlocutori. È consapevole dei processi fondamentali che hanno portato alla formazione del lessico della lingua. Comprende e usa parole ed espressioni in senso figurato. <input type="checkbox"/>	Comprende i termini specialistici di base delle discipline. Realizza scelte lessicali adeguate in relazione alla situazione comunicativa. Conosce i processi fondamentali che hanno portato alla formazione del lessico della lingua. Comprende parole ed espressioni in senso figurato. <input type="checkbox"/>	Comprende la maggior parte dei termini specialistici di base delle discipline. Realizza scelte lessicali in relazione alla situazione comunicativa. Riconosce gli esiti dei processi fondamentali che hanno portato alla formazione del lessico della lingua. Comprende parole ed espressioni di uso frequente in senso figurato. <input type="checkbox"/>	Comprende solo alcuni termini specialistici delle discipline. Realizza scelte lessicali non sempre appropriate alla situazione comunicativa. Coglie che la lingua è frutto di evoluzione. Riconosce alcuni termini o espressioni usati in senso figurato. <input type="checkbox"/>

NOTE

.....

8 Descrizione della padronanza per livello di competenza

Di seguito le descrizioni delle competenze in lingua prima (lingua italiana) organizzate per livello di padronanza della competenza, tali descrizioni corrispondono al criterio di costruzione delle scale olistiche che restituiscono un'immagine completa e integrata degli apprendimenti linguistici.

Rispetto alle scale in uso, soprattutto per le lingue straniere, le proposte che seguono sono molto più articolate; ciò è determinato dalla complessità dell'oggetto della descrizione e dalla numerosità delle abilità che vengono mobilitate nell'utilizzo consapevole e corretto della lingua prima.

La scelta di utilizzare lo strumento organizzato per competenze o quello organizzato per livelli deve essere operata dai docenti rispetto allo scopo che ritengono più funzionale per il proprio contesto:

- se la certificazione è utilizzata per presentare in sintesi la padronanza della lingua, il prodotto che segue potrebbe essere di più immediato utilizzo.
- se si intende il momento della certificazione in chiave formativa per gli studenti e con finalità orientante per le famiglie e i docenti dell'ordine di scuola successivo, probabilmente le tabelle organizzate per competenza e non per livello sono uno strumento più adeguato.

Poiché la scuola ha una finalità formativa e non certificativa e i passaggi tra i vari segmenti sono gestiti in dialogo tra gli ordini, si può anche ipotizzare un'ibridazione tra i livelli per meglio descrivere il diverso grado di competenza che lo studente può raggiungere nei vari settori.

L'operazione si ritiene possibile e più utile per i livelli "iniziale" e "intermedio", mentre si considerano più vincolanti le descrizioni dei livelli di accettabilità ed eccellenza.

LIVELLO AVANZATO

Assume l'ascolto come compito e presta attenzione e concentrazione adeguate alla piena comprensione del testo, applicando anche tecniche di supporto alla memoria e alla rielaborazione. Comprende testi articolati, individuandone le informazioni principali e secondarie, il tema, il messaggio e le eventuali tesi. Sostiene un dialogo, un dibattito, una conversazione o una discussione rispettando tempi e turni di parola e utilizzando registro e lessico adeguati. Pianifica l'esposizione orale anche con supporti ed espone argomenti di studio in modo corretto e completo argomentando le proprie idee. Formula domande pertinenti.

Sceglie di applicare strategie e tecniche di lettura adeguate allo scopo. Legge con scorrevolezza, dando la giusta intonazione ed effettuando le pause necessarie. Riconosce testi continui, non continui e misti, individuando gli scopi comunicativi. Analizza testi noti e non noti a livello morfosintattico, logico-testuale e lessicale e ne ricava informazioni esplicite e implicite anche operando inferenze. Consulta in autonomia dizionari e testi di studio.

Idea, pianifica e produce testi corretti coesi e coerenti. Rivede il proprio testo ed è in grado di correggere autonomamente errori di ortografia e lessico. Esprime in modo personale le proprie idee. Realizza appunti corretti e completi. Espande, riassume e parafrasa testi secondo criteri assunti consapevolmente, producendo testi coerenti con il testo di partenza.

Riconosce le parti del discorso e la loro funzione sintattica, sa utilizzare connettivi appropriati e i segni interpuntivi. Sa identificare tempi, aspetti e modi verbali nelle loro specifiche funzioni pragmatiche e testuali. Riconosce la struttura della frase semplice e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno fino a un primo grado di subordinazione. Comprende e utilizza le parole del vocabolario di base e i termini specialistici di base delle discipline. Sa ricavare dal contesto il significato di parole sconosciute e conosce i principali meccanismi di formazione delle parole, riconosce le principali relazioni di significato tra le parole. È consapevole dei processi fondamentali che hanno portato alla formazione della lingua.

LIVELLO INTERMEDIO

Assume l'ascolto come compito e mantiene l'attenzione necessaria alla comprensione di un testo orale, applicando tecniche di supporto alla memoria. Comprende informazioni principali e secondarie e coglie il tema di un testo orale. Partecipa a un dialogo, a una conversazione, a una discussione rispettando tempi e turni di parola, utilizzando il registro adeguato ed esprimendosi in maniera chiara e corretta. Pianifica l'esposizione orale, organizzando supporti scritti, opera scelte lessicali e relative al registro linguistico. Espone gli argomenti di studio in modo chiaro ed esprime le proprie idee motivandole. Richiede informazioni su argomenti di diversa natura.

Applica diverse strategie e tecniche di lettura. Legge correttamente, rispettando i segni di interpunzione. Riconosce il formato dei testi continui, non continui e misti e individua gli scopi comunicativi del testo. Analizza testi noti a livello morfosintattico, logico-testuale e lessicale. Comprende informazioni esplicite e implicite del testo. È in grado di consultare dizionari e testi di studio.

Idea e produce testi corretti e coerenti utilizzando un lessico preciso e vario e un registro adeguato a destinatario, contesto e scopo della comunicazione. Rivede il proprio testo e, seguendo indicazioni date dall'insegnante, è in grado di correggere errori di ortografia e lessico.

Riassume e parafrasa un testo secondo criteri dati, riproponendo gli elementi principali del testo di partenza. Espande e/o trasforma testi sulla base di consegne/vincoli.

Riconosce le strutture e il funzionamento della lingua e li utilizza per comprendere i testi, ma non sempre per correggere quelli che scrive. In contesti strutturati, riconosce le parti del discorso e sa utilizzare alcuni connettivi e i segni interpuntivi. Sa identificare tempi, aspetti e modi verbali. Riconosce i complementi essenziali e i rapporti di dipendenza e coordinazione. Comprende le parole del vocabolario di base e i termini specialistici di base delle discipline. Sa ricavare dal contesto il significato di alcune parole sconosciute. Conosce i principali meccanismi di formazione delle parole, riconosce le principali relazioni di significato tra esse e conosce i processi fondamentali che hanno portato alla formazione della lingua. Comprende parole ed espressioni in senso figurato.

LIVELLO BASE

Guidato, assume l'ascolto come compito e mantiene la concentrazione per tempi ridotti. Applica tecniche di supporto alla memoria, suggerite dall'insegnante, durante e dopo l'ascolto. Comprende il contenuto e le informazioni principali di un testo orale. Partecipa a un dialogo, a una conversazione, a una discussione rispettando tempi e turni di parola e utilizzano un registro adeguato e un lessico di base. Si esprime in maniera chiara. Guidato, organizza gli argomenti dell'esposizione. Utilizza un lessico appropriato relativamente ad argomenti di uso quotidiano. Espone argomenti di studio sostenuto da domande guida o strumenti di supporto ed esprime le proprie idee.

Formula richieste corrette per avere informazioni. Guidato, conosce diverse tecniche di lettura e le applica. Legge correttamente, ma in modo meccanico. Riconosce il formato dei testi continui, non continui. Guidato, individua gli scopi comunicativi del testo. Guidato, analizza i testi noti a livello morfosintattico e lessicale. Comprende le informazioni esplicite del testo. È in grado di consultare il dizionario e, guidato, anche alcuni testi di studio. Predisporre semplici schemi preparatori adeguati allo scopo. Produce testi coerenti e utilizza un lessico di base e un registro adeguato a destinatario e scopo della comunicazione. Esprime in modo chiaro le proprie idee.

Rivede il proprio testo, guidato dall'insegnante, e corregge errori di ortografia. Realizza appunti essenziali relativamente a un messaggio ascoltato o letto. Riassume un testo secondo criteri dati, riportando il nucleo centrale del testo di partenza.

Parafrasa testi poetici e in prosa riproponendo elementi del testo originale. Guidato, espande e/o trasforma testi sulla base di consegne/vincoli. Utilizza le strutture della lingua, ma non sempre ne riconosce le funzioni nell'uso comunicativo. Solo in contesti strutturati riconosce alcune parti del discorso e utilizza i segni interpuntivi in modo non sempre corretto. Sa identificare alcuni tempi e alcuni modi verbali.

Guidato, riconosce i complementi essenziali e i rapporti di dipendenza e coordinazione. Con l'aiuto di strumenti cartacei e/o digitali comprende le parole del vocabolario di base (di alto uso, di alta disponibilità, fondamentali). Guidato, sa ricavare dal contesto il significato di alcune parole sconosciute. Guidato, sa riconoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (prefissi, suffissi, parole derivate e composte). Guidato, riconosce le principali relazioni di significato tra le parole (sinonimia e opposizione).

LIVELLO INIZIALE

Guidato, assume l'ascolto come compito, mantiene una concentrazione discontinua e memorizza solo alcune informazioni senza distinguere tra principali e secondarie. Comprende quasi esclusivamente informazioni legate alla quotidianità e alla sfera personale. Partecipa a un dialogo e a una conversazione rispettando tempi e turni di parola. Si esprime con un linguaggio poco appropriato e frammentato, utilizzando un lessico di base. Nell'esposizione degli argomenti di studio e delle proprie idee si esprime solo se sollecitato e a fatica. Formula semplici richieste. Legge non rispettando le pause e l'intonazione. Guidato, distingue testo poetico, narrativo ed espositivo e individua lo scopo comunicativo principale del testo. Analizza semplici testi noti solo in base a consegne precise e comprende solo alcune informazioni tra quelle espresse nel testo. Utilizza il dizionario, se sollecitato, cogliendo unicamente il primo significato.

Guidato dall'insegnante, predisporre essenziali schemi preparatori. Produce testi coerenti, solo se legati alla propria esperienza personale. Realizza appunti incompleti e non sempre corrispondenti al messaggio ascoltato o letto. Riduce un testo non cogliendo gli elementi fondamentali del testo di partenza. Utilizza un lessico prevalentemente colloquiale ed incontra qualche difficoltà ad esprimersi in modo chiaro. Guidato, espande e/o trasforma brevi testi. Utilizza inconsapevolmente le strutture della lingua. Coglie con difficoltà la composizione del discorso e utilizza solo alcuni segni interpuntivi spesso in modo inappropriato. Riconosce il verbo, ma non ne identifica modo e tempo. Comprende la gradualità della complessità sintattica, ma non ne riconosce i rapporti. Guidato, comprende le parole del vocabolario di base relative a esperienze personali. Guidato, sa riconoscere solo la differenza tra parole semplici e composte. Guidato, individua sinonimi e contrari di parole di uso quotidiano. Comprende solo alcuni termini specialistici delle discipline. Realizza scelte lessicali non sempre appropriate alla situazione comunicativa. Coglie che la lingua è frutto di evoluzione. Riconosce alcuni termini o espressioni usati in senso figurato.

Bibliografia

Lakoff-Johnson, *"Elementi di linguistica cognitiva"* a cura di M. Casonato, M. Cervi, Ed. QuattroVenti, 2002.

Robert Lado, *"Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers"* in *"International Journal of applied Linguistic"*, 1957.

Ivor Pritchard, *"Judging standards in standards-based reform"* in *Perspective*, vol. 8, n. 1, 1996.

"Trattato sull'Unione Europea" (è stata consultata la versione consolidata), in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 26 ottobre 2012.

"Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea" (è stata consultata la versione consolidata), in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 26 ottobre 2012.

"Carta dei diritti fondamentali dell'UE" (è stata consultata la versione consolidata), in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 7 giugno 2016.

"Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio", del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (è stata consultata la versione pubblicata in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* del 30 dicembre 2006).

"Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" settembre 2012, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Allegati al Dgr n. 2895 del 28/12/2012 (Regione Veneto).

Piani di studio provinciali – *"Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche"*, Provincia autonoma di Trento.

Dizionari

Il Devoto-Oli 2017 digitale. Vocabolario della lingua italiana – Mondadori Education.

Treccani – La cultura italiana – Vocabolario online.

Garzanti linguistica – Vocabolario online.

Finito di stampare
nel mese di luglio 2017
presso Tipografia Mercurio, Rovereto