Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL)

Uno strumento di riflessione [1]

Autori:
David Newby, Università Karl Franzens, Graz, Austria
Rebecca Allan, Southampton University, UK
Anne-Brit Fenner, Università di Bergen, Norvegia
Barry Jones, Università di Cambridge, UK
Hanna Komorowska, Università di Varsavia, Polonia
Kristine Soghikyan, Università Linguistica di Brusov, Yerevan, Armenia

Traduzione dall'inglese in italiano di Pierangela Diadori

La traduzione italiana è contenuta anche nel volume:

Diadori P. (cur.), *Formazione, qualità, certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Firenze, Le Monnier, 2010

[1] Consiglio d'Europa, *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education,* ECML (European Centre for Modern Languages), Graz 2007

© Consiglio d'Europa

Mettendo al centro delle proprie attività la promozione degli approcci innovativi nella formazione linguistica, fin dal 1995 l'ECML (*European Centre for Modern Languages* / Centro Europeo per le Lingue Moderne) riveste un ruolo significativo nel disseminare le buone pratiche e nel fornire assitenza per la loro realizzazione negli stati membri.

L'ECML realizza progetti di ricerca e sviluppo nel quadro di programmi di attività a medio termine. Questi progetti sono guidati da gruppi di esperti internazionali e si concentrano di solito nella formazione di coloro capaci di disseminarne gli effetti, nella promozione dello sviluppo dei docenti professionisti e nella creazione di reti di esperti. Le pubblicaazioni dell'ECML, che sono il risultato di questi progetti, mettono in evidenza la dedizione e l'impegno attivo di tutti coloro che hanno partecipato alla loro realizzazione, in particolare i gruppi dei coordinatori dei progetti.

Il titolo generale del secondo programma a medio termine dell'ECML (2004-2007) è "Lingue per la coesione sociale – Formazione linguistica in un'Europa multilingue e multiculturale". Questo approccio tematico dovrebbe p di affrontare una delle maggiori sfide che interessa la nostra società all'inizio del XXI secolo, mettendo a fuoco il ruolo della formazione linguistica nel migliorare la comprensione reciproca e il rispetto fra i cittadini europei.

L'ECML, con sede a Graz, è un "Accordo Parziale Allargato" del Consiglio d'Europa, a cui attualmente hanno aderito trentatré paesi[2]. Ispirato dai valori fondamentali del Consiglio d'Europa, l'ECML promuove la diversità linguistica e culturale e favorisce il plurilinguismo e il pluriculturalismo fra i cittadini che vivono in Europa. Le sue attività sono complementari a quelle della Divisione per la Politica Linguistica, l'unità del Consiglio d'Europa responsabile per lo sviluppo delle politiche e degli strumenti di pianificazione nel campo della formazione linguistica.

Per ulteriori informazioni sull'ECML e sulle sue pubblicazioni:
European Centre for Modern Languages
Nikolaiplatz 4
A-8020 Graz
http://www.ecml.at

Il documento è disponibile in inglese sul sito: http://www.ecml.at/epostl

Le opinioni espresse in questa pubblicazione sono responsabilità degli autori e non riflettono necessariamente la politica ufficiale del Consiglio d'Europa

Consiglio d'Europa, febbraio 2007

[2] I trentatré stati dell'Accordo Prziale Allargato dell'ECML sono: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Bosnia e Erzegovina, Bulgaria, Croazia, Cipro, Repubblica Ceca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Lettonia, Lichtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Regno Unito, Romania, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, l'ex Repubblica Yugoslava di Macedonia, Ungheria.

© Consiglio d'Europa

NOTA SULLA VERSIONE ITALIANA DELL'EPOSTL (PEFIL)[3]

Nella traduzione dall'inglese all'italiano sono state apportate solo le modifiche indispensabili per rendere più comprensibile il testo, facendo riferimento alla letteratura pubblicata in italiano in ambito glottodidattico dagli anni Settanta in poi. Nei casi in cui il ricorso alla traduzione letterale avrebbe pouto generare ambiguità è stato deciso di affiancare alla traduzione italiana anche il termine originale (p.es. "valutazione/*assessment",* valutazione/*evalutation*).

Per gli acronimi e le abbreviazioni si è deciso di utilizzare le espressioni inglesi ormai diffuse in Italia, accompagnate dalla definizione in italiano, p.es.:

CEFR (*Common European Framework of Reference* / Quadro Comune Europeo di Riferimento*);*
ICT (*Information and Communication Technology* / Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione);
ELP (*European Language Portfolio* / Portfolio Europeo delle Lingue);
ECML (*European Centre for Modern Languages* / Centro Europeo per le Lingue Moderne);
CLIL (*Content and Language Integrated Learning* / apprendimento integrato di lingua e contenuto);
Profile (*European Profile for Language Teacher Education* / Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue).

Nel caso dell'acronimo originale del "*European Portfolio for Student Teachers of Languages"* (EPOSTL), è stato deciso di riportare invece in questa traduzione l'acronimo italiano (PEFIL) in conformità con quanto fatto nella traduzione in francese (PEPELF), anche allo scopo di facilitare la pronuncia e la memorizzazione.

Nel glossario, per facilità di reperimento, sono stati lasciati i termini inglesi elencati in ordine alfabetico, affiancati dal loro corrispondente italiano e da quello francese (tratto dalla versione in francese, già disponibile in rete con l'acronimo PEPELF). E' stata invece tradotta in italiano la definizione corrispondente.

La traduzione in italiano è pubblicata in accordo con il Consiglio d'Europa e la responsabilità di quanto in essa contenuto è unicamente della traduttrice.

[3] La traduzione dall'inglese in italiano è stata realizzata da Pierangela Diadori, Professore Associato di Didattica delle Lingue Moderne, Direttore del Centro DITALS (Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri) e docente di Teoria e Storia della Traduzione presso l'Università per Stranieri di Siena (Italia). La traduzione è stata presentata al Directorate of Communication del Consiglio d'Europa per la validazione.

© Consiglio d'Europa

INDICE

Introduzione.....5

Riflessioni personali.....8

Autovalutazione.....12

Dossier.....34

Glossario.....41

Riepilogo dei termini usati nei descrittori.....49

Guida per l'uso.....50

Questo documento è stato realizzato nell'ambito del Progetto ECML: *From Profile to Portfolio: A Framework for Reflection in Language Teacher Education (Dal Profile al Portfolio: un quadro di riferimento per la riflessione nella formazione dei docenti di lingue).*

Altri dettagli nel sito: http://www.ecml.at/mtp2/FTE/

© Consiglio d'Europa

INTRODUZIONE

Che cosa è il PEFIL?
Il "Portfolio Europeo per la Formazione degli Insegnanti di Lingue" (PEFIL) è un documento pensato per coloro che stanno intraprendendo la propria formazione iniziale come docenti di lingue (*student-teachers*) e ha lo scopo di incoraggiarli a riflettere sulle conoscenze e le competenze necessarie per insegnare le lingue, aiutandoli a valutare le proprie competenze didattiche e permettendo loro di monitorare i propri progetti e di prendere nota delle esperienze di insegnamento durante il corso della propria formazione glottodidattica.

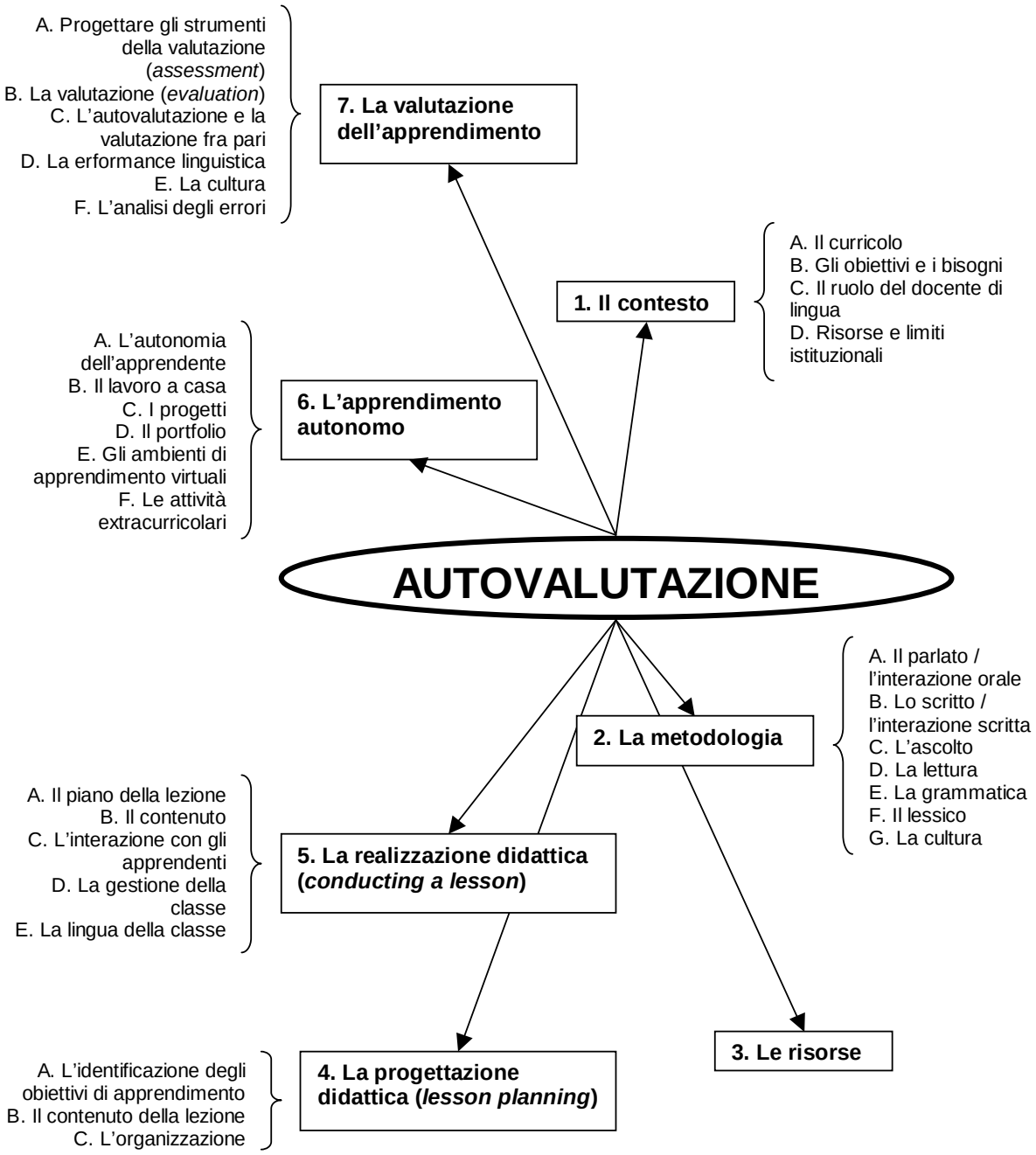
Gli scopi fondamentali del PEFIL
1. Incoraggiare i soggetti in formazione a riflettere sulle competenze che un docente mira a raggiungere e sulle conoscenze sottostanti che alimentano queste competenze;
2. Aiutare a preparare i soggetti in formaione per la futura professione in una serie di contesti;
3. Promuovere la discussione sia fra i docenti in formazione, sia fra loro e i loro docenti, formatori e *mentor*.
4. Facilitare l'autovalutazione delle competenze dei docenti in formazione;
5. Fornire uno strumento che aiuti a realizzare un diagramma dei progressi.

I contenuti del PEFIL
Il PEFIL contiene le seguenti sezioni:
- una sezione "riflessioni personali" per aiutare il soggetto che sta iniziando la propria formazione come docente a riflettere su questioni generali relative all'insegnamento;
- una sezione "autovalutazione" che consiste in una serie di descrittori su ciò che il soggetto "sa fare", per facilitare la riflessione e l'autovalutazione dei docenti in formazione;
- un "dossier" per permettere ai docenti in formazione di rendere trasparenti i risultati raggiunti nell'autovalutazione, per fornire le prove dei propri progressi e per raccogliere gli esempi dei lavori più significativi svolti nel campo dell'insegnamento;
- un "glossario" dei termini più importanti relativi all'apprendimento/insegnamento linguistico usati nel PEFIL;
- un "riepilogo" dei termini usati nei descrittori;
- una "guida per l'uso" che fornisce informazioni dettagliate sull PEFIL.

I descrittori per l'autovalutazione
Il nucleo del PEFIL è costituito da 193 descrittori di competenze relative all'insegnamento linguistico inseriti nella sezione per l'autovalutazione. Questi descrittori possono essere considerati una serie di competenze di fondo che i docenti di lingue dovrebbero mirare a raggiungere.

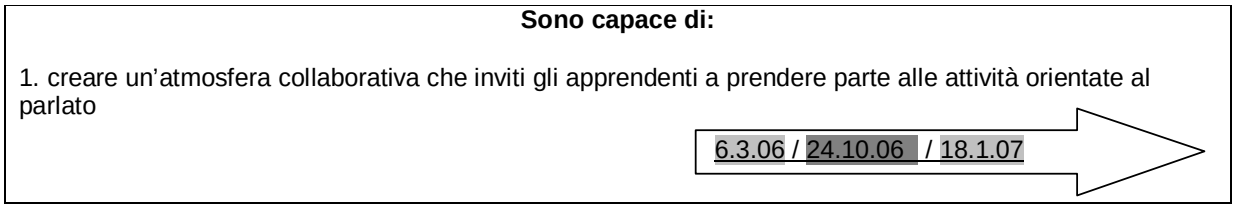
Categorie di descrittori
I descrittori sono raggruppati in sette categorie generali, che rappresentano le aree in cui i docenti devono avere conoscenze e competenze tali da permettere loro di prendere delle decisioni relative all'insegnamento:

© Consiglio d'Europa



© Consiglio d'Europa

Le scale per l'autovalutazione
Ogni descrittore è accompagnato da una barra che permette al docente in formazione di valutare le proprie competenze. Può infatti colorare la barra secondo la propria valutazione e questo può avvenire in vari momenti della propria formazione didattica. Al termine di un programma di formazione potrebbe aver prodotto una barra che appare più o meno in questo modo:



In questo esempio il soggetto ha realizzato un'autovalutazione in tre momenti della propria formazione come docente ma non si sente completamente sicuro della propria capacità di creare un'atmosfera collaborativa: per questo ha lasciato uno spazio bianco. Ha aggiunto anche le date dei momenti in cui ha realizzato l'autovalutazione. Bisogna ricordare che non ci si aspetta che tutte le barre vengano riempite a conclusione di un percorso di formazione. L'insegnamento infatti è un processo che dura tutta la vita.
Sebbene i descrittori forniscano un modo sistematico di considerare le competenze, non dovrebbero essere considerati semplicemente come un elenco di punti. E' importante che questi agiscano da stimolo per i soggetti in formazione, per i formatori di docenti e i *mentor*, spingendoli a discutere sugli aspetti importanti della formazione dei docenti che sono alla loro base e contribuendo così a sviluppare la loro consapevolezza didattica.
Altre informazioni sul modo di usare il PEFIL si trovano nella guida all'uso.

© Consiglio d'Europa

RIFLESSIONI PERSONALI

Il Suo nome:

La Sua istituzione:

Data del momento in cui ha iniziato a usare il PEFIL:

Lo scopo di questa sezione è quello di aiutarLa a riflettere sugli aspetti legati all'insegnamento in generale e a pensare alle questioni che possono essere rilevanti all'inizio della Sua formazione come docente. Di seguito troverà alcune domande relative all'insegnamento delle lingue su cui può esserLe utile riflettere. Alla fine di questa sezione potrà leggere alcuni commenti sul ruolo e il valore della riflessione.

© Consiglio d'Europa

1. Quando a scuola studiava la lingua straniera si è trovato a lungo a contatto con l'insegnamento linguistico. Quali aspetti (qualità, pratiche ecc.) dei Suoi docenti di lingue possono avere influenzato il modo in cui Lei desidera o non desidera insegnare?

a) quali ricorda come Sue esperienze POSITIVE di apprendimento delle lingue straniere?
b) quali ricorda come Sue Sue esperienze NEGATIVE di apprendimento delle lingue straniere?

2. Quali aspetti dell'insegnamento Le interessano di più o di meno?

a) Quali aspetti dell'insegnamento Le interessano di più?
b) Quali aspetti dell'insegnamento Le interessano meno?

© Consiglio d'Europa

3. Quali sono le Sue aspettative rispetto a questo corso di formazione?

a) Cosa si aspetta dalla Sua formazione didattica?
b) Cosa desidera ottenere dalla Sua formazione didattica?
c) Cosa pensa che i formatori si aspettino da Lei?

4. Quanto considera importanti per un docente di lingua questi aspetti? Aggiunga altre idee e ne discuta con un compagno fornendo le ragioni delle Sue scelte

	IMPORTANTE				
	-				+
1. collaborare con gli altri					
2. buone capacità organizzative					
3. capacità di spiegare la grammatica					

© Consiglio d'Europa

La riflessione

Nel fare l'ultima attività di autovalutazione la tentazione è di rispondere velocemente. Tuttavia, mentre si riflette (se si ha abbastanza tempo) si scopre talvolta che la prima risposta fornita deve essere modificata. Inizialmente Lei potrebbe aver pensato per esempio che la capacità di spiegare la grammatica è molto importante:

	IMPORTANTE				
	-				+
3. capacità di spiegare la grammatica					.....X....

La discussione con gli altri membri del Suo gruppo di docenti in formazione o con i suoi tutor o con i docenti nella scuola potrebbe rivelare che l'attività di "spiegare la grammatica" si può interpretare in vari modi, come:

- spiegare le regole a) nella lingua che gli studenti stanno imparando; b) nella lingua del contesto scolastico;

oppure:

- fornire esempi di uso per poi analizzarli.

Un'ulteriore riflessione potrebbe far emergere l'idea che sia più importante la capacità di spiegare la grammatica di cui dispongono gli apprendenti, rispetto a quella di cui dispongono i docenti: sono questi processi mentali e questo tipo di riflessioni che il PEFIL intende incoraggiare.

Nell'esempio riportato sopra, il processo della riflessione ha assunto due forme:

- riflessione personale: Lei ha considerato quello che l'affermazione significa per Lei;
- riflessione dialogica: Lei ha discusso e forse modificato la Sua opinione lavorando con gli altri.

Lo scopo della Sua riflessione non era solo quello di rispondere alla domanda, ma anche di giustificare la Sua risposta in una maniera ragionata, informata e basata su determinati principi.

Il processo della riflessione personale valorizza la Sua capacità di ragionamento indipendentemente dall'argomento, nel momento stesso in cui impara cosa significa insegnare e apprendere. La possibilità di riflettere e collaborare con altri mentre esplora e sperimenta le metodologie Le sarà di ulteriore aiuto per allargare i Suoi orizzonti.

Mentre rifletteva sull'affermazione dell'esempio di cui sopra, può darsi che Le sia venuto anche il desiderio di dare un'occhiata a un libro di grammatica per vedere come viene definita la parola "grammatica". Fare riferimento alle risorse è un altro processo che fa parte dello sviluppo del Suo approccio critico e esplorativo all'apprendimento/insegnamento.

Questo esempio focalizzato sulla grammatica ci porta a considerare la questione degli aspetti dell'apprendimento/insegnamento di un'altra lingua su cui sarebbe necessario riflettere, discutere e esplorare. Il quadro di riferimento di cui Lei ha bisogno Le sarà fornito dal Suo corso di formazione, ma il PEFIL L'aiuterà a mettere a fuoco specifiche questioni di cui un docente in formazione dovrebbe interessarsi. ChiedendoLe di pensare a un'ampia gamma di aspetti, caratteristiche e problematiche relative all'apprendimento/insegnamento di una lingua in Paesi diversi, si cerca anche di rafforzare la Sua capacità di riflessione non solo per il Suo contesto ma anche per contesti simili in altri Paesi europei.

© Consiglio d'Europa

AUTOVALUTAZIONE

Descrittori – Contenuti

1. Il contesto.....13
A. Il curricolo
B. Gli obiettivi e i bisogni
C. Il ruolo del docente di lingua
D. Risorse e limiti istituzionali

2. La metodologia.....16
A. Il parlato / l'interazione orale
B. Lo scritto / l'interazione scritta
C. L'ascolto
D. La lettura
E. La grammatica
F. Il lessico
G. La cultura

3. Le risorse.....22

4. La progettazione didattica (*lesson planning*).....23
A. L'identificazione degli obiettivi di apprendimento
B. Il contenuto della lezione
C. L'organizzazione

5. La realizzazione didattica (*conducting a lesson*).....24
A. Il piano della lezione
B. Il contenuto
C. L'interazione con gli apprendenti
D. La gestione della classe
E. La lingua della classe

6. L'apprendimento autonomo.....27
A. L'autonomia dell'apprendente
B. Il lavoro a casa
C. I progetti
D. Il portfolio
E. Gli ambienti di apprendimento virtuali
F. Le attività extracurricolari

7. La valutazione dell'apprendimento.....30
A. Progettare gli strumenti della valutazione (*assessment*)
B. La valutazione (*evaluation*)
C. L'autovalutazione e la valutazione fra pari
D. La prestazione linguistica
E. La cultura
F. L'analisi degli errori

8. Griglia per la riflessione.....33

© Consiglio d'Europa

1. IL CONTESTO

Introduzione
Le decisioni relative all'insegnamento sono fortemente influenzate dal contesto educativo e sociale in cui opera il docente. Il contesto è di solito predeterminato dalle esigenze dei curricoli nazionali o locali. Tuttavia possono anche esistere delle raccomandazioni e dei documenti internazionali da prendere in considerazione. I limiti istituzionali sono un altro fattore da tenere presente, che può avere un notevole impatto sul lavoro del docente.
Un'ulteriore dimensione del contesto di apprendimento linguistico riguarda gli obiettivi generali e i bisogni specifici degli apprendenti che, appena vengono identificati, vanno ad influire sulle azioni del docente.
I docenti di lingue devono rivestire vari ruoli. Oltre a insegnare la materia del proprio insegnamento possono essere chiamati a promuovere il valore dell'apprendimento linguistico stesso fra gli apprendenti, fra i genitori e nella società in generale, valorizzando le competenze pregresse degli allievi e costruendo su di esse i nuovi saperi.
I docenti devono inoltre promuovere la propria crescita professionale mediante l'autovalutazione e la valutazione fra pari, tenendosi anche aggiornati con le informazioni disponibili sul proprio settore.

A. Il curricolo
B. Gli obiettivi e i bisogni
C. Il ruolo del docente di lingua
D. Risorse e limiti istituzionali

© Consiglio d'Europa

A. Il curricolo

Sono capace di:

1. capire le esigenze dei curricoli nazionali e locali
   [_____]
2. progettare corsi di lingua tenendo conto delle esigenze dei curricoli nazionali e locali
   [_____]
3. capire i principi formulati nei documenti europei più rilevanti (p.es. il Quadro Comune Europeo, il Portfolio linguistico)
   [_____]
4. capire e integrare il contenuto dei documenti europei (p.es. il Quadro Comune Europeo, il Portfolio linguistico) nella maniera più appropriata al mio contesto di insegnamento
   [_____]

B. *Gli obiettivi e i bisogni*

Sono capace di:

1. capire il valore personale, intellettuale e culturale dell'apprendimento di un'altra lingua
   [_____]
2. tener conto degli obiettivi generali a lungo termine basati sui bisogni e sulle aspettative
   [_____]
3. tener conto di motivazioni diverse per l'apprendimento di un'altra lingua
   [_____]
4. tener conto dei bisogni cognitivi degli apprendenti (attività di *problem solving*, stimoli per la comunicazione, acquisizione delle conoscenze ecc.)
   [_____]
5. tener conto dei bisogni affettivi degli apprendenti (senso di riuscita, divertimento ecc.)
   [_____]
6. tener conto e valutare le aspettative e l'impatto delle parti sociali in ambito educativo (datori di lavoro, genitori, finanziatori ecc.)
   [_____]
7. tener conto del raggiungimento dei livelli obiettivo nei curricoli (p.es. quelli derivati dal Quadro Comune Europeo)
   [_____]

© Consiglio d'Europa

C. *Il ruolo del docente di lingua*

Sono capace di:

1. promuovere il valore e i benefici dell'apprendimento linguistico fra gli apprendenti, i genitori e le altre figure interessate
[_____]
2. apprezzare e usare il valore offerto all'ambiente classe da apprendenti con diversi bagagli culturali
[_____]
3. tener conto della conoscenza di altre lingue di cui potrebbero disporre gli allievi e aiutarli ad utilizzare queste conoscenze mentre studiano un'altra lingua
[_____]
4. valutare criticamente il mio insegnamento in relazione ai principi teorici
[_____]
5. valutare criticamente il mio insegnamento sulla base dell'esperienza, del feedback degli allievi e dei risultati dell'apprendimento, portando i necessari adattamenti
[_____]
6. accettare il feedback dei miei pari e dei miei *mentor* e integrarli nel mio insegnamento
[_____]
7. osservare i miei pari, riconoscere diversi aspetti metodologici del loro insegnamento e offrire loro un feedback costruttivo
[_____]
8. identificare e esplorare specifici problemi pedagogici relativi ai miei apprendenti o al mio insegnamento, sotto forma di "ricerca azione"
[_____]
9. individuare articoli, riviste e risultati della ricerca relativi a certi aspetti dell'insegnamento/apprendimento
[_____]

D. *Risorse e limiti istituzionali*

Sono capace di:

1. valutare come potrei usare le risorse disponibili nella mia scuola (lavagna luminosa, computer, biblioteca ecc.)
[_____]
2. riconoscere i limiti istituzionali e le ridotte risorse esistenti nella mia scuola, adattando in base a questi il mio insegnamento
[_____]

© Consiglio d'Europa

2. LA METODOLOGIA

Introduzione
La metodologia consiste nell'implementare gli obiettivi di apprendimento attraverso procedure didattiche. È basata su principi che derivano dalle teorie relative alla descrizione della lingua, all'acquisizione e all'uso della lingua.
La metodologia può mettere a fuoco il modo in cui i docenti possono gestire le quattro abilità di base (leggere, scrivere, parlare e ascoltare) così come sono indicate nelle categorie inserite in questa sezione. Tuttavia, nella comunicazione orale e scritta in classe di solito si usano più abilità integrate, che raramente vengono trattate isolatamente.
Specifici metodi e tecniche possono essere applicati per sviluppare l'apprendimento di certi aspetti del sistema linguistico, come la grammatica, il lessico e la pronuncia. Tuttavia la metodologia dovrebbe riflettere il fatto che questi aspetti della lingua sono sempre presenti quando vengono praticate le abilità e perciò sono indissolubilmente legati alla comunicazione. Inoltre, l'insegnamento della cultura e i suoi rapporti con la lingua richiede una particolare attenzione metodologica.

A. Il parlato / l'interazione orale
B. Lo scritto / l'interazione scritta
C. L'ascolto
D. La lettura
E. La grammatica
F. Il lessico
G. La cultura

© Consiglio d'Europa

A. *Il parlato / l'interazione orale*

Sono capace di:

1. creare un'atmosfera collaborativa che inviti gli apprendenti a prendere parte alle attività orientate al parlato

[_____]

2. valutare e selezionare attività orali e di interazione significative, che incoraggino la partecipazione anche di apprendenti con abilità differenziate

[_____]

3. valutare e selezionare attività orali e di interazione significative, che incoraggino gli apprendenti ad esprimere la propria opinione, la propria identità, la propria cultura

[_____]

4. valutare e selezionare una gamma di attività orali e di interazione significative, per sviluppare la fluenza (discussioni, *role-play, problem solving* ecc.)

[_____]

5. valutare e selezionare diverse attività per aiutare gli apprendenti a riconoscere e usare diversi tipi di testo (conversazione telefonica, parlato transazionale, discorso ecc.)

[_____]

6. valutare e selezionare una serie di materiali per stimolare le attività orali (audiovisivi, testi, materiali autentici ecc.)

[_____]

7. valutare e selezionare le attività che aiutano gli apprendenti a partecipare agli scambi comunicativi in atto (parlato conversazionale o transazionale ecc.), a iniziare un discorso o a rispondere adeguatamente

[_____]

8. valutare e selezionare varie attività per aiutare gli apprendenti a identificare e usare tipiche espressioni dell'oralità (colloquialismi, riempitivi ecc.)

[_____]

9. aiutare gli apprendenti a usare le strategie comunicative (richiesta di spiegazioni, controllo della comprensione ecc.) e le strategie di compensazione (parafrasi, semplificazione ecc.) nel momento in cui sono impegnati in un'interazione orale

[_____]

10. valutare e selezionare una serie di tecniche per permettere agli apprendenti di riconoscere consapevolmente, discriminare e pronunciare i suoni della lingua obiettivo

[_____]

11. valutare e selezionare una serie di tecniche per rendere gli allievi consapevoli dell'uso dell'accento, del ritmo e dell'intonazione, aiutandoli a farne un uso adeguato

[_____]

12. valutare e selezionare una serie di attività orali per sviluppare l'accuratezza (grammatica, lessico ecc.)

[_____]

© Consiglio d'Europa

B. ***Lo scritto / l'interazione scritta***

Sono capace di:

1. valutare e selezionare delle attività significative, che incoraggino gli apprendenti ad esprimere il proprio potenziale creativo

[_____]

2. valutare e selezionare attività scritte significative, per aiutare gli apprendenti a diventare consapevoli e ad usare appropriatamente la lingua adeguata ai diversi generi testuali (lettere, storie, relazioni ecc.)

[_____]

3. valutare e selezionare i testi, tra una serie di generi testuali, in modo che siano degli esempi adeguati alle attività di scrittura degli apprendenti

[_____]

4. valutare e selezionare una serie di materiali per stimolare la scrittura (materiali autentici, stimoli visivi ecc.)

[_____]

5. valutare e selezionare attività che aiutino gli apprendenti a partecipare a scambi scritti (e-mail, domande di lavoro ecc.) e a iniziare o rispondere adeguatamente per scritto

[_____]

6. aiutare gli apprendenti a raccogliere e condividere informazioni per i propri compiti di scrittura

[_____]

7. aiutare gli apprendenti a progettare e strutturare testi scritti (p.es. usando mappe concettuali, schemi ecc.)

[_____]

8. aiutare gli apprendenti a monitorare, analizzare e migliorare la propria scrittura

[_____]

9. usare la valutazione fra pari e il feedback per aiutare il processo di scrittura

[_____]

10. usare una serie di tecniche per aiutare gli apprendenti a sviluppare la consapevolezza della struttura, della coerenza e della coesione di un testo e a produrre testi in maniera conseguente

[_____]

11. valutare e selezionare una serie di tecniche per rendere gli allievi consapevoli di modelli ortografici e delle relative irregolarità, aiutandoli a farne un uso adeguato

[_____]

12. valutare e selezionare le attività di scrittura per consolidare l'apprendimento (grammatica, lessico, ortografia ecc.)

[_____]

© Consiglio d'Europa

C. *L'ascolto*

Sono capace di:

1. selezionare testi adeguati ai bisogni, agli interessi e al livello di lingua degli apprendenti
[_____]
2. fornire una gamma di attività preliminari all'ascolto, che aiutino gli apprendenti a orientarsi nel testo
[_____]
3. incoraggiare gli apprendenti a usare le proprie conoscenze di un argomento e le loro aspettative su un testo mentre stanno ascoltandolo
[_____]
4. progettare e selezionare diverse atività per praticare e sviluppare diverse strategie di ascolto (ascoltare per capire il senso generale, per cercare informazioni specifiche ecc.)
[_____]
5. progettare e selezionare diverse attività per aiutare gli apprendenti a riconoscere e interpretare delle caratteristiche tipiche della lingua parlata (tono della voce, intonazione, stile del parlato ecc.)
[_____]
6. aiutare gli apprendenti a applicare delle strategie per superare gli ostacoli causati dai tipici aspetti del parlato (rumori di fondo, ridondanza ecc.)
[_____]
7. aiutare gli apprendenti ad applicare delle strategie per superare gli ostacoli causati dal lessico difficile o sconosciuto presente in un testo
[_____]
8. valutare e selezionare una serie di compiti successivi all'ascolto per creare un ponte fra l'abilità di comprensione orale e altre abilità.
[_____]

D. *La lettura*

Sono capace di:

1. selezionare testi adeguati ai bisogni, agli interessi e al livello di lingua degli apprendenti
[_____]
2. fornire una gamma di attività preliminari alla lettura, che aiutino gli apprendenti a orientarsi nel testo
[_____]
3. incoraggiare gli apprendenti a usare le proprie conoscenze di un argomento e le loro aspettative su un testo mentre stanno leggendolo
[_____]
4. applicare i modi appropriati di leggere un testo in classe (p.es. a voce alta, in silenzio, a gruppi ecc.)
[_____]
5. progettare e selezionare diverse attività per praticare e sviluppare diverse strategie di lettura secondo gli scopi (*skimming, scanning* ecc.)
[_____]
6. aiutare gli apprendenti ad applicare delle strategie per superare gli ostacoli causati dal lessico difficile o sconosciuto presente in un testo
[_____]
7. valutare e selezionare una serie di compiti successivi alla lettura per creare un ponte fra l'abilità di comprensione scritta e altre abilità.
[_____]
8. raccomandare libri appropriati ai bisogni, agli interessi e al livello di lingua degli apprendenti
[_____]
9. aiutare gli apprendenti a sviluppare le abilità di lettura critica (riflessione, interpretazione, analisi ecc.)
[_____]

© Consiglio d'Europa

E. *La grammatica*

Sono capace di:

1. introdurre un argomento grammaticale e aiutare gli apprendenti a praticarlo in contesti significativi e in testi appropriati

[ ]

2. introdurre e aiutare gli apprendenti a gestire argomenti grammaticali nuovi o sconosciuti in una serie di modi (presentazione del docente, attività che sviluppino la consapevolezza, scoperta ecc.)

[ ]

3. rispondere alle domande degli apprendenti sulla grammatica e se necessario rimandare ai testi di grammatica appropriati

[ ]

4. usare il metalinguaggio relativo alla grammatica se appropriato ai bisogni degli apprendenti

[ ]

5. valutare e selezionare gli esercizi e le attività sulla grammatica che siano di sostegno all'apprendimento e incoraggino la comunicazione orale e scritta

[ ]

F. *Il lessico*

Sono capace di:

1. valutare e selezionare una serie di attività che aiutino l'apprendente ad apprendere il lessico

[ ]

2. valutare e selezionare compiti che aiutino l'apprendente a usare il lessico nuovo in contesti scritti e orali

[ ]

3. valutare e selezionare attività che favoriscano la consapevolezza degli apprendenti in merito alle differenze di registro

[ ]

G. *La cultura*

Sono capace di:

1. valutare e selezionare una serie di testi, risorse e attività che risveglino l'interesse degli apprendenti e li aiutino a sviluppare la loro conoscenza e comprensione sia della propria lingua e cultura, sia della lingua e cultura di apprendimento (fatti, eventi, atteggiamenti e identità culturali ecc.)

[ ]

2. creare opportunità perché gli apprendenti esplorino la cultura delle comunità che parlano la lingua di apprendimento anche fuori dalla classe (mediante internet, e-mail ecc.)

[ ]

3. valutare e selezionare una serie di testi, risorse e attività che rendano gli apprendenti consapevoli delle somiglianze e delle differenze nelle norme socioculturali di comportamento

[ ]

4. valutare e selezionare le attività (role-play, situazioni simulate ecc.) che aiutino gli apprendenti a sviluppare la propria competenza socioculturale

[ ]

5. valutare e selezionare una serie di testi, risorse e attività che aiutino gli apprendenti a riflettere sul concetto di "alterità" e a capire diversi sistemi di valori

[ ]

6. valutare e selezionare una serie di testi, risorse e attività che rendano gli apprendenti consapevoli degli stereotipi e dei modi per combatterli

[ ]

7. valutare e selezionare una serie di testi, risorse e attività che rendano gli studenti consapevoli delle relazioni reciproche fra lingua e cultura

[ ]

© Consiglio d'Europa

3. LE RISORSE

Introduzione
Questa sezione riguarda una serie di risorse che i docenti possono utilizzare nel processo di individuazione, selezione e/o produzione di idee, testi, attività, compiti e materiali di riferimento utili per i propri studenti. Il contesto nazionale con i suoi curricoli e con le sue raccomandazioni riveste un ruolo importante nelle decisioni da prendere in relazione all'uso di un libro di testo. Il contesto locale con le risorse e i limiti istituzionali influenza le attrezzature usate, così come la selezione e la progettazione dei materiali appropriati. Gli obiettivi e i bisogni degli apprendenti, la loro età, il loro livello di competenza linguistica, le loro motivazioni e i loro interessi indicano il tipo di risorse e le modalità del loro impiego. Perciò non solo materiali, testi e attività già pronti per essere utilizzati, ma anche quelli prodotti dai docenti e dagli apprendenti trovano il loro spazio nel processo di apprendimento, che può avvenire in classe o durante l'apprendimento autonomo.

Sono capace di:

1. identificare e valutare una gamma di libri di testo o materiali adatti all'età, agli interessi e al livello di competenze linguistiche degli apprendenti
[_____]
2. selezionare dai libri di testo i testi e le attività linguistiche più adatte ai miei apprendenti
[_____]
3. individuare e selezionare i materiali di ascolto e lettura adatti ai bisogni dei miei apprendenti, a partire da una serie di fonti (letteratura, mass media, internet)
[_____]
4. utilizzare idee e materiali tratti dai manuali per i docenti e dai libri di risorse
[_____]
5. progettare materiali e attività didattiche adatte ai miei apprendenti
[_____]
6. raccomandare dizionari e altri testi di riferimento adatti ai miei apprendenti
[_____]
7. guidare gli apprendenti a produrre materiali per sé e per altri apprendenti
[_____]
8. selezionare in ambito ICT (tecnologia dell'informazione e della comunicazione) materiali, programmi e attività adatte ai miei apprendenti
[_____]
9. progettare materiali e attività ICT (cioè legati alla tecnologia dell'informazione e della comunicazione) adatti ai miei apprendenti
[_____]
10. guidare gli apprendenti all'uso di internet per recuperare informazioni
[_____]
11. usare e valutare criticamente i programmi di apprendimento ICT (cioè legati alla tecnologia dell'informazione e della comunicazione)
[_____]

© Consiglio d'Europa

4. LA PROGETTAZIONE DIDATTICA (*LESSON PLANNING*)

Introduzione
Fare il piano delle lezioni o dei periodi di insegnamento significa affrontare le principali questioni della progettazione didattica, decidendo perché concentrarsi su uno specifico obiettivo di apprendimento, quali materiali scegliere e come usare i materiali per l'apprendimento.
Per il docente la questione più importante consiste nel saper decidere quali materiali portare in classe e quali attività scegliere. La decisione dipende dalle esigenze del curricolo e dagli specifici gruppi di apprendenti a cui ci si rivolge. I docenti devono conoscere il curricolo e devono sapere come tradurre alcuni dei suoi aspetti in obiettivi trasparenti che possano essere compresi dagli apprendenti.
La scelta del contenuto è strettamente legata agli obiettivi. Seguire un libro di testo di solito non basta, perché i libri di testo rappresentano solo l'interpretazione del curricolo fatta dall'autore e raramente vengono presi in considerazione i singoli apprendenti.
La progettazione delle attività dipende sia dagli obiettivi di apprendimento sia dal contenuto e richiede che i docenti considerino il modo in cui gli apprendenti possono raggiungere i propri obiettivi attraverso i materiali scelti. Quando il docente fa il piano di una lezione, è importante la sua conoscenza delle teorie sull'apprendimento linguistico, la sua capacità di selezionare risorse e attività didattiche partendo da una vasta gamma di metodologie, ma anche la sua conoscenza delle abilità dei singoli destinatari.

A. Identificazione degli obiettivi degli apprendenti
B. Il contenuto della lezione
C. L'organizzazione

A. Identificazione degli obiettivi di apprendimento

Sono capace di:

1. identificare le esigenze del curricolo e stabilire degli obiettivi di apprendimento adatti ai bisogni e agli interessi dei miei destinatari
[_____]
2. programmare specifici obiettivi di apprendimento per singole lezioni e/o per un periodo di insegnamento
[_____]
3. stabilire degli obiettivi che spingano gli apprendenti a raggiungere il proprio pieno potenziale di apprendimento
[_____]
4. stabilire degli obiettivi che tengano conto dei diversi livelli di abilità e di particolari bisogni di apprendimento dei miei destinatari
[_____]
5. decidere se formulare gli obiettivi in termini di abilità, argomenti, situazioni, aspetti linguistici (funzioni, nozioni, forme ecc.) secondo i bisogni degli studenti, focalizzando su questi le singole lezioni e/o il periodo di insegnamento.
[_____]
6. stabilire degli obiettivi che incoraggino gli apprendenti a riflettere sul proprio apprendimento
[_____]

© Consiglio d'Europa

B. *Il contenuto della lezione*

Sono capace di:

1. strutturare il piano delle lezioni e/o il piano dei periodi di insegnamento in una sequenza coerente e varia di contenuti
[_____]
2. variare e bilanciare le attività in modo da comprendere una gamma di abilità e competenze
[_____]
3. programmare le attività in modo da assicurare l'interdipendenza fra comprensione (orale e scritta) e produzione (orale e scritta).
[_____]
4. programmare le attività in modo da enfatizzare interdipendenza fra lingua e cultura
[_____]
5. programmare le attività che collegano la grammatica e il lessico con la comunicazione
[_____]
6. programmare l'insegnamento di elementi di altre discipline usando la lingua obiettivo (didattica cross-culturale, CLIL ecc.)
[_____]
7. identificare i tempi necessari per svolgere argomenti e attività specifiche e programmare di conseguenza il lavoro
[_____]
8. progettare le attività per favorire la consapevolezza degli apprendenti e costruire sulle loro preconoscenze
[_____]
9. variare e bilanciare le attività per rafforzare e sostenere la motivazione e l'interesse degli apprendenti
[_____]
10. variare e bilanciare le attività per rispondere allo stile di apprendimento dei singoli apprendenti
[_____]
11. tener conto del feedback degli apprendenti e dei loro commenti e utilizzarli per le lezioni successive
[_____]
12. coinvolgere gli apprendenti nella progettazione delle lezioni
[_____]

C. L'organizzazione

Sono capace di:

1. selezionare e programmare una serie di forme di organizzazione (lezione frontale, individuale, lavoro a coppie, di gruppo) nella maniera più appropriata
[_____]
2. programmare in modo da favorire le presentazioni degli studenti e le loro interazioni
[_____]
3. programmare quando e come usare la lingua obiettivo, compreso il metalinguaggio che potrebbe essermi utile nella classe
[_____]
4. programmare le lezioni e i periodi di insegnamento insieme ad altri docenti e/o docenti in formazione iniziale (*team teaching,* collaborazione con docenti di altre aree disciplinari ecc.)
[_____]

© Consiglio d'Europa

5. LA REALIZZAZIONE DIDATTICA (*CONDUCTING A LESSON)*

Introduzione
La sezione sulla realizzazione didattica si occupa di quello che gli insegnanti fanno nella classe di lingua straniera e delle abilità richieste a questo scopo. La prima fra queste, espressa come categoria generale, è l'implementazione di un piano di lezione, ovvero la capacità di mettere le attività in sequenza in maniera coerente ma flessibile e di tener conto delle precedenti esperienze di apprendimento dei destinatari, riuscendo a rispondere adeguatamente alle prestazioni individuali degli studenti in classe.
Questa sezione individua anche come particolarmente importante l'interazione del docente con la classe durante il processo di insegnamento/apprendimento. Nell'interazione vanno considerate le mosse comunicative per dare inizio alla lezione, per mantenere l'attenzione, per incoraggiare le iniziative e le risposte degli studenti, per lavorare insieme, per rispondere a una serie di stili e strategie di apprendimento. Si può identificare in dettaglio anche la capacità dell'insegnante di gestire gli eventi che hanno luogo nella classe, di organizzare diversi tipi di lavoro e di usare una gamma di risorse, di mezzi e tecnologie ICT.
L'ultimo gruppo di descrittori mette a fuoco l'uso della lingua obiettivo da parte dell'insegnante in classe. Le esperienze e le ricerche in questo settore dicono che le abilità coinvolte in questo ambito riguardano la capacità di decidere quando è più efficace (in termini di apprendimento) l'uso della lingua obiettivo e a quali scopi, e quando il ricorso alla lingua madre può essere invece più appropriato. Un'altra abilità importante è quella che permette al docente di aiutare gli apprendenti a capire ciò che viene detto o scritto e ad incoraggiarli a usare la lingua obiettivo quando comunicano con il docente o con gli altri.

A. Il piano della lezione
B. Il contenuto
C. L'interazione con gli apprendenti
D. La gestione della classe
E. La lingua della classe

A. *Il piano della lezione*

Sono capace di:

1. dare inizio alla lezione in maniera coinvolgente
[_____]
2. essere flessibile quando lavoro a partire da un piano di lezione, rispondendo agli interessi degli apprendenti nel corso della lezione
[_____]
3. garantire un passaggio non troppo brusco fra un'attività e l'altra e fra compiti individuali, di gruppo e collettivi
[_____]
4. adeguare i tempi della mia scaletta quando avvengono fatti imprevisti
[_____]
5. decidere i tempi delle attività in classe in modo da riflettere i tempi di attenzione dei singoli apprendenti
[_____]
6. concludere una lezione in maniera focalizzata.
[_____]

© Consiglio d'Europa

B. *Il contenuto*

Sono capace di:

1. presentare il contenuto linguistico (argomenti e elementi linguistici nuovi o incontrati in precedenza ecc.) nel modo più adatto ai singoli apprendenti o gruppi di apprendenti
[_____]
2. mettere in relazione il contenuto dell'insegnamento con le conoscenze degli apprendenti e le loro precedenti esperienze di apprendimento
[_____]
3. mettere in relazione il contenuto dell'insegnamento con gli eventi nel contesto locale e internazionale
[_____]
4. mettere in relazione la lingua di insegnamento con la cultura delle persone che la parlano
[_____]

C. *L'interazione con gli apprendenti*

Sono capace di:

1. disporre un gruppo di apprendenti in un'aula e ottenere la loro attenzione all'inizio di una lezione
[_____]
2. mantenere e rafforzare l'attenzione degli apprendenti durante una lezione
[_____]
3. rispondere in maniera adeguata a sostegno delle iniziative degli apprendenti e dell'interazione con loro
[_____]
4. incoraggiare la partecipazione degli apprendenti ogni volta che sia possibile
[_____]
5. soddisfare una serie di stili di apprendimento
[_____]
6. aiutare in maniera esplicita gli apprendenti a sviluppare le strategie di apprendimento più appropriate
[_____]

D. *La gestione della classe*

Sono capace di:

1. assumere diversi ruoli secondo i bisogni degli apprendenti e le esigenze dell'attività (mediatore, supervisore, fonte di informazioni ecc.)
[_____]
2. creare opportunità di lavoro individuale, a coppie, di gruppo e di classe, gestendole adeguatamente
[_____]
3. creare e usare risorse in maniera efficace (*flashcards*, cartelloni, tabelle ecc.)
[_____]
4. gestire e usare in maniera efficace i sussidi tecnici (lavagna luminosa, computer, lettore audiovideo ecc.)
[_____]
5. sovraintendere e assistere l'uso di forme diverse di ICT da parte degli apprendenti
[_____]

© Consiglio d'Europa

E. La lingua della classe

Sono capace di:

1. condurre una lezione nella lingua obiettivo
[_____]
2. decidere quando è appropriato l'uso della lingua obiettivo e quando non lo è
[_____]
3. usare la lingua obiettivo per la riflessione metalinguistica
[_____]
4. usare varie strategie quando gli apprendenti non capiscono la lingua obiettivo
[_____]
5. incoraggiare gli apprendenti a usare la lingua obiettivo nelle loro attività
[_____]
6. incoraggiare gli apprendenti a mettere in relazione la lingua obiettivo con altre lingue che parlano o che hanno appreso in precedenza, ogni volta che questo sia utile
[_____]

© Consiglio d'Europa

6. L'APPRENDIMENTO AUTONOMO

Introduzione

L'apprendimento linguistico in un contesto scolastico riguarda l'apprendimento individuale, quello fra pari, quello autonomo o con la guida di un docente. Questo significa dare al singolo apprendente (o gruppo di apprendenti) l'opportunità di farsi carico di certi aspetti del proprio processo di apprendimento allo scopo di raggiungere il proprio pieno potenziale.

Per quanto riguarda l'autonomia di apprendimento e il *project work*, farsi carico significa scegliere obiettivi, contenuti, attività, risultati e forme di valutazione. Potrebbe trattarsi di tutti o alcuni di questi aspetti dell'apprendimento, secondo la situazione. L'apprendimento autonomo è parte integrante dell'apprendimento di una lingua straniera, non un metodo di insegnamento supplementare. I docenti devono sapere come strutturare le lezioni e progettare i compiti che aiutino gli apprendenti nelle loro scelte, che sviluppino la loro capacità di riflettere sul proprio apprendimento e di valutarlo. I portfolio possono fornire un valido aiuto introspettivo sui progressi individuali, sia per il docente che per gli apprendenti stessi.

Lo studio a casa e le varie attività extracurricolari offrono ulteriori preziose occasioni di apprendimento che si aggiungono a quelle scolastiche. E' responsabilità del docente fornire agli studenti delle reali opportunità di apprendimento fuori dalla classe.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) hanno un ruolo cruciale nell'apprendimento della lingua straniera e richiedono che i docenti abbiano familiarità con i sistemi di informazione e con la comunicazione mediata dal computer. Ambienti di apprendimento collaborativo, così come l'uso individuale delle fonti informative ICT, favoriscono l'apprendimento indipendente e, se usate appropriatamente, promuovono l'autonomia dell'apprendente.

A. L'autonomia dell'apprendente
B. Il lavoro a casa
C. I progetti
D. Il portfolio
E. Gli ambienti di apprendimento virtuali
F. Le attività extracurricolari

A. L'autonomia dell'apprendente

Sono capace di:

1. valutare e selezionare una serie di attività che aiutano gli apprendenti a riflettere sulle proprie attuali conoscenze e competenze
[_____]
2. valutare e selezionare una serie di attività che aiutano gli apprendenti a identificare e riflettere sui processi e gli stili individuali di apprendimento
[_____]
3. guidare e assistere gli apprendenti nel mettere a fuoco i propri obiettivi e nel programmare il proprio apprendimento
[_____]
4. valutare e selezionare i compiti che aiutano gli apprendenti a riflettere su specifiche strategie di apprendimento e abilità di studio, allo scopo di svilupparle meglio
[_____]
5. assistere gli apprendenti scegliendo compiti e attività secondo i loro bisogni e interessi
[_____]
6. aiutare gli apprendenti a riflettere sui propri processi di apprendimento per valutarne le caratteristiche e i risultati
[_____]

© Consiglio d'Europa

B. Il lavoro a casa

Sono capace di:

1. valutare e selezionare i compiti più adatti per essere realizzati a casa dagli apprendenti
[_____]
2. organizzare il lavoro a casa insieme agli apprendenti
[_____]
3. fornire agli apprendenti il sostegno necessario per permettere loro di svolgere il lavoro a casa in maniera autonoma, aiutandoli nella gestione del tempo
[_____]
4. valutare il lavoro svolto a casa secondo criteri validi e trasparenti
[_____]

C. I progetti

Sono capace di:

1. programmare e gestire il lavoro per progetti secondo obiettivi adeguati
[_____]
2. programmare e organizzare il lavoro per progetti in accordo con altri curricoli e in collaborazione con altri docenti
[_____]
3. assistere gli apprendenti nelle loro scelte durante i vari stadi del lavoro per progetti
[_____]
4. incoraggiare gli apprendenti a riflettere sul proprio lavoro (diari, registri ecc.)
[_____]
5. aiutare gli apprendenti a usare degli strumenti di presentazione adeguati
[_____]
6. valutare il processo e i risultati del lavoro per progetti in collaborazione con gli apprendenti
[_____]

D. Il portfolio

Sono capace di:

1. mettere a fuoco gli obiettivi specifici del lavoro sul portfolio (per il corso, per la valutazione continua ecc.)
[_____]
2. programmare e strutturare il lavoro sul portfolio
[_____]
3. monitorare e dare un feedback costruttivo relativo al lavoro sul portfolio
[_____]
4. valutare i vari portfolio in relazione a criteri validi e trasparenti
[_____]
5. incoraggiare l'autovalutazione e la valutazione fra pari del lavoro sul portfolio
[_____]

© Consiglio d'Europa

E. Gli ambienti di apprendimento virtuali

Sono capace di:

1. usare varie risorse ICT (e-mail, siti internet, programmi informatici ecc.)
[_____]
2. consigliare gli apprendenti su come trovare e valutare le risorse ICT più appropriate (siti internet, motori di ricerca, programmi informatici ecc.)
[_____]
3. introdurre gli apprendenti in vari ambienti di apprendimento (piattaforme per l'apprendimento in rete, forum di discussione, pagine web ecc.) e facilitarne l'uso
[_____]

F. Le attività extracurricolari

Sono capace di:

1. riconoscere quando e dove emerge il bisogno di attività extracurricolari per favorire l'apprendimento (p.es. suggerendo riviste, club e escursioni riservate agli studenti)
[_____]
2. individuare degli obiettivi per le gite scolastiche, per gli scambi e per i programmi di cooperazione internazionale
[_____]
3. aiutare a organizzare gli scambi in collaborazione con figure e istituzioni di rilevanza strategica
[_____]
4. valutare i risultati di apprendimento delle gite scolastiche, degli scambi e dei programmi di cooperazione internazionale

© Consiglio d'Europa

7. LA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

Introduzione
Questa categoria riguarda le scelte che il docente deve fare quando valuta i processi o i risultati dell'apprendimento. Queste scelte si riferiscono a questioni di ampia portata: cosa valutare, quando e come valutare, come usare le informazioni fornite dal processo di valutazione per favorire l'apprendimento e per migliorare il proprio insegnamento.
La valutazione può consistere in test e esami che fotografano le competenze o il rendimento dell'apprendente. Possono mettere a fuoco le conoscenze di cui l'apprendente dispone sulla lingua o sulla cultura obiettivo, oppure le sue competenze, la capacità nell'usare la lingua in contesti realistici. Nella progettazione di un test, i docenti dovranno considerare quanto sia valido uno specifico test in relazione agli obiettivi di apprendimento e dovranno fare attenzione all'affidabilità delle procedure di misurazione. Vale la pena anche considerare quanto un test sia pratico da progettare e somministrare e come fare per evitare un effetto negativo del test sull'insegnamento.
Una forma di valutazione come quella offerta dal portfolio fornirà un'immagine continua dei progressi linguistici dell'apprendente e potrà essere usata sia dal docente che dall'apprendente. Uno strumento come il *Portfolio Linguistico Europeo (ELP*) rappresenta uno strumento prezioso per l'autovalutazione.
Le procedure di valutazione possono essere usate principalmente per la valutazione sommativa (per esempio per attribuire i punteggi a fine percorso), per la valutazione certificatoria o per la valutazione formativa (p.es. per raccogliere informazioni sui punti di forza o di debolezza dell'apprendente e per aiutare il docente e/o l'apprendente a programmare il lavoro futuro).

A. Progettare gli strumenti della valutazione (assessment)
B. La valutazione (evaluation)
C. L'autovalutazione e la valutazione fra pari
D. La prestazione linguistica
E. La cultura
F. L'analisi degli errori

A. Progettare gli strumenti della valutazione (assessment)

Sono capace di:

1. valutare e selezionare valide procedure di valutazione (test, portfolio, autovalutazione ecc.) adeguate rispetto agli obiettivi di apprendimento
[_____]
2. negoziare con gli apprendenti sul modo migliore per valutare il loro lavoro e i loro progressi
[_____]
3. progettare e usare le attività in classe per monitorare e valutare la partecipazione e il rendimento degli apprendenti
[_____]

© Consiglio d'Europa

B. La valutazione (evaluation)

Sono capace di:

1. identificare i punti di forza e gli aspetti da migliorare nella prestazione di uno studente
[_____]
2. valutare la capacità di lavorare in maniera indipendente e collaborativa di uno studente
[_____]
3. usare il processo e i risultati della valutazione per dare forma al mio insegnamento e programmare l'apprendimento per i singoli o per gruppi di studenti (p.es. nella valutazione formativa)
[_____]
4. presentare la mia valutazione della prestazione o dei progressi di uno studente sotto forma di giudizio descrittivo trasparente e comprensibile allo studente stesso, ai suoi genitori o ad altri
[_____]
5. usare le procedure di valutazione più appropriate per monitorare i progressi di un apprendente (relazioni, elenchi di punti, voti ecc.)
[_____]
6. usare le scale di valutazione del *Quadro Comune Europeo*
[_____]
7. usare un valido sistema di misurazione istituzionale/nazionale/internazionale nella mia valutazione di una prestazione dell'apprendente
[_____]
8. attribuire voti o giudizi a test e esami usando procedure affidabili e trasparenti
[_____]

C. Autovalutazione e valutazione fra pari

Sono capace di:

1. aiutare gli apprendenti a definire degli obiettivi personali e valutare la propria prestazione
[_____]
2. aiutare gli apprendenti a impegnarsi nella valutazione fra pari
[_____]
3. aiutare gli apprendenti a usare il *Portfolio Linguistico Europeo - ELP*
[_____]

© Consiglio d'Europa

D. La prestazione linguistica

Sono capace di:

1. valutare la capacità di un apprendente di produrre un testo orale, secondo criteri quali il contenuto, l'ampiezza, l'accuratezza, la fluenza, l'adeguatezza di registro ecc.
[_____]
2. valutare la capacità di un apprendente di produrre un testo scritto, secondo criteri quali il contenuto, l'ampiezza, l'accuratezza, la coesione, la coerenza ecc.
[_____]
3. valutare la capacità di un apprendente di capire e interpretare un testo orale (ascolto globale, ascolto finalizzato alla ricerca di informazioni specifiche o dettagliate, implicazioni ecc.)
[_____]
4. valutare la capacità di un apprendente di capire e interpretare un testo scritto (lettura globale, lettura finalizzata alla ricerca di informazioni specifiche o dettagliate, implicazioni ecc.)
[_____]
5. valutare la capacità di un apprendente di impegnarsi nell'interazione orale, secondo criteri come quali il contenuto, l'ampiezza, l'accuratezza, la fluenza, le strategie conversazionali ecc.
[_____]
6. valutare la capacità di un apprendente di impegnarsi nell'interazione scritta, secondo criteri come quali il contenuto, l'ampiezza, l'accuratezza, l'appropriatezza della risposta ecc.
[_____]

E. La cultura

Sono capace di:

1. valutare la conoscenza dell'apprendente su fatti e eventi culturali delle comunità che parlano la lingua obiettivo
[_____]
2. valutare la capacità degli apprendenti nel fare confronti fra la propria cultura e quella delle comunità che parlano la lingua obiettivo
[_____]
3. valutare la capacità dell'apprendente di rispondere e agire adeguatamente negli incontri in cui entra in gioco la cultura delle comunità che parlano la lingua obiettivo
[_____]

F. L'analisi degli errori

Sono capace di:

1. analizzare gli errori degli apprendenti e identificare i processi che possono averli causati
[_____]
2. fornire feedback costruttivo agli apprendenti sui loro errori e sulla loro interlingua
[_____]
3. gestire gli errori che emergono in classe in una modo da agire positivamente sui processi di apprendimento e sulla comunicazione
[_____]
4. gestire gli errori che emergono nella lingua scritta e orale con metodi che agiscano positivamente sui processi di apprendimento e non mettano a rischio l'autostima e la comunicazione

© Consiglio d'Europa

8. GRIGLIA PER LA RIFLESSIONE

Questa griglia Le sarà di aiuto per prendere nota delle Sue riflessioni sui descrittori precedentemente illustrati.

Descrittore n.	Data della riflessione	Commenti

© Consiglio d'Europa

DOSSIER

A cosa serve il dossier?
La funzione primaria del dossier per la formazione iniziale dei docenti consiste nel rafforzare la convinzione che l'autovalutazione di ciò che Lei sa fare è frutto di un'accurata riflessione sulle Sue specifiche abilità e capacità. Questo è possibile costruendo un dossier di documenti e testimonianze: dipende da Lei decidere ciò che vuole inserire, perché è Lei il/la migliore (e talvolta l'unico/a) giudice di quelle che sono le prove più adatte a dimostrare in maniera convincente ciò che Lei è in grado di fare.
Una seconda funzione, altrettanto importante, è quella di incoraggiarLa a pensare ai Suoi progressi e allo sviluppo delle Sue competenze didattiche. Se per esempio ripensa ad una serie di piani di lezione da Lei realizzati può rendersi conto dei metodi più utili per aiutare i Suoi singoli apprendenti a raggiungere il loro pieno potenziale. Le prove di ciò che Lei chiede di fare ai Suoi allievi potrebbero esser inserite nel Suo dossier a sostegno delle Sue risposte ai descrittori 3 e 4 della sezione "Progettazione didattica".
Può anche decidere di usare il dossier in altri modi. Per esempio può diventare una raccolta di testimonianze per informare gli altri (tutor, *mentor*, esaminatori, impiegati ecc.). Dipende da Lei decidere a quali altri scopi può servire nel Suo contesto.
Il dossier diventerà così una raccolta dettagliata del Suo sviluppo professionale, con una lista sempre più ampia di contenuti che Lei stesso integrerà secondo quanto Le sembrerà più appropriato. Mentre costruisce questo dossier potrà anche decidere di riflettere sul perché stia scegliendo di inserire certe forme di prove e su ciò che ciascuna rivela della Sua crescente competenza e professionalità. Può avere l'impressione che una prova serva a dimostrare vari aspetti di ciò che ha raggiunto e che perciò si riferisca a più di una delle asserzioni contenute in questo portfolio. Le prove raccolte nel tempo possono anche permetterLe di aggiornare questo portfolio colorando più parti della barre corrispondenti alle diverse asserzioni. Sarà questa riflessione che Le permetterà di aumentare la conoscenza di Sé e la Sua capacità di individuare e esprimere i Suoi personali obiettivi.

Cosa inserire nel dossier?
Dalla lista seguente risulta chiaro che non tutto quello che viene suggerito può essere raccolto durante un particolare periodo di formazione. Alcune testimonianze potranno essere riferite solo ad un periodo di tirocinio didattico e non ci si aspetta che tutti i punti elencati vengano soddisfatti durante la formazione iniziale.
Per cominciare a costruire e successivamente a aggiornare il dossier, Le consigliamo di includere le prove e gli attestati relativi a:

A. le lezioni da Lei svolte;
B. l'osservazione di lezioni svolte da altri e la relativa valutazione;
C. relazioni, commenti, elenchi di punti ecc. realizzati su di Lei da altri che hanno contribuito alla Sua formazione come docente;
D. la Sua analisi personale di quanto ha fatto come docente (le Sue "azioni didattiche") e i documenti relativi ai compiti fatti svolgere ai Suoi studenti, con i relativi risultati;
E. lo studio di casi e la ricerca azione;
F. le Sue riflessioni personali.

© Consiglio d'Europa

A. Le lezioni da Lei svolte:

- piani di lezioni completati da Lei e/o con altri, per una singola lezione o per una serie di lezioni;
- copioni di lezioni (per esempio le parole esatte nella lingua obiettivo che Lei si propone di usare) e/o trascrizioni di parti di intere lezioni;
- videoregistrazioni di lezioni, parti di lezioni, momenti significativi di una lezione (p.es. l'*incipit*, le sessioni plenarie, la lingua obiettivo usata da Lei e dai Suoi apprendenti, la valutazione in classe, il lavoro a coppie, le prestazioni linguistiche di singoli apprendenti ecc.);
- esempi di compiti forniti agli apprendenti, sussidi didattici, materiali di insegnamento/apprendimento, siti internet ecc. da Lei progettati e/o usati in classe e fuori, con le motivazioni delle Sue scelte;
- altro: ...

LISTA DEI DOCUMENTI

documento n.	data	categoria	descrizione	commenti

© Consiglio d'Europa

B. L'osservazione di lezioni svolte da altri e la relativa valutazione:

- appunti (di docenti, *mentor* o tutor) sull'osservazione di lezioni da Lei svolte;
- valutazioni (scritte da Lei e/o da altri) realizzate dopo la lezione;
- altro: ...

LISTA DEI DOCUMENTI

documento n.	data	categoria	descrizione	commenti

© Consiglio d'Europa

C. Relazioni, commenti, elenchi di punti ecc. realizzati su di Lei da altri che hanno contribuito alla Sua formazione come docente:

- relazioni, commenti, punti relativi alla Sua azione didattica e ai successivi *follow-up* contenuti nei documenti rilasciati dai Suoi *mentor*;
- liste di punti e indicatori ufficiali o formali relativi alla Sua prestazione didattica (in rapporto a standard istituzionali, regionali, nazionali ecc.) inseriti negli attestati da Lei eventualmente ottenuti;
- commenti, relazioni formali ecc. realizzati su di Lei dai Suoi formatori;
- altro: ...

LISTA DEI DOCUMENTI

documento n.	data	categoria	descrizione	commenti

© Consiglio d'Europa

D. La Sua analisi personale di quanto ha fatto come docente (le Sue "azioni didattiche") e i documenti relativi ai compiti fatti svolgere ai Suoi studenti, con i relativi risultati:

- registri o diari da Lei tenuti, talvolta su base tematica (p.es. mettendo a fuoco i progressi degli apprendenti, l'uso della lingua obiettivo da parte del docente e degli apprendenti ecc.), registrati magari per un'analisi dettagliata dopo un certo periodo di tempo, oppure pro-memoria cronologici di ciò che Lei ha fatto come docente in classe (le Sue "azioni didattiche") e quello che gli allievi hanno imparato come risultato del Suo insegnamento;
- compiti degli apprendenti realizzati da Lei e/o da altri, lavori svolti dagli allievi, registrazioni audiovisive di lavori di gruppo degli apprendenti, il tutto analizzato in base alla sua efficacia in termini di apprendimento linguistico;
- elenco delle azioni realizzate in classe dai docenti e delle prestazioni degli apprendenti ad esse correlate;
- altro:....

LISTA DEI DOCUMENTI

documento n.	data	categoria	descrizione	commenti

© Consiglio d'Europa

E. Lo studio di casi e la ricerca azione:

- studio di casi di apprendenti (p.es. più giovani / più anziani; individuali / in gruppo; meno competenti / più competenti ecc.)
- progetti di ricerca su scala ridotta realizzati da Lei per il Suo uso individuale o da condividere con altri per la discussione, la riflessione, l'analisi;
- altro: ...

LISTA DEI DOCUMENTI

documento n.	data	categoria	descrizione	commenti

© Consiglio d'Europa

F. Le Sue riflessioni personali:

- esempi di elaborati scritti da Lei e/o in collaborazione con altri, relativi a considerazioni teoriche o pratiche;
- riflessioni su particolari principi delle teorie sull'insegnamento delle lingue moderne;
- riflessioni su teorie personali relative all'apprendimento/insegnamento della seconda lingua;
- articoli scritti da Lei individualmente o in collaborazione con altri per giornali, riviste o altro tipo di pubblicazioni;
- altro: ...

LISTA DEI DOCUMENTI

documento n.	data	categoria	descrizione	commenti

© Consiglio d'Europa

GLOSSARIO

Questo glossario fornisce le definizioni dei vocaboli usati nel PEFIL che appartengono alle aree semantiche della linguistica e della glottodidattica. Quando le definizioni sono delle citazioni tratte da altri saggi, viene indicata la fonte, citata in maniera completa nella bibliografia. Se la fonte è il Quadro Comune Europeo, il riferimento è abbreviato in CEFR e il numero della pagina viene indicato in riferimento all'edizione inglese. Il riferimento completo a questa pubblicazione si trova nella bibliografia. [4]

Ambienti virtuali di apprendimento / Virtual Learning Environments / Environnements d'apprentissage virtuels
Sono ambienti in rete che possono consistere per esempio in: bacheche, pagine web personali degli apprendenti, media narrativi (p.es. video, pagine web), adattivi (programmi informatici che forniscono feedback, come le simulazioni o i programmi di modelling), risorse in rete, strumenti per le conferenze, strumenti per la valutazione, e-mail, homepage degli apprendenti e assistenza dei tutor.

Analisi degli errori / Error Analysis / Analyse des erreurs
Identificando e analizzando gli errori fatti dagli studenti e le loro possibili cause, si possono raccogliere testimonianze da usare per giudicare il punto in cui si trova l'apprendente nel processo di apprendimento, quali strategie di apprendimento sta usando, per suggerire come e in quali aspetti sono possibili dei miglioramenti.

Apprendimento autonomo / Independent Learning / Apprentissage autonome
E' un processo che coinvolge gli apprendenti: questi scelgono i propri obiettivi e itinerari di apprendimento secondo la percezione personale dei propri bisogni, delle proprie aspirazioni e delle modalità preferite di apprendimento. L'apprendimento autonomo non esclude l'aiuto di un docente che può guidare questo processo.

Attività / Activities / Activités: (cfr. Attività linguistiche)

Attività extracurricolari / Extra-curricular Activities / Activiés pèriscolaires
Si tratta delle attività realizzate dagli apprendenti fuori dalla classe o nel tempo extrascolastico. In un contesto di apprendimento guidato della lingua, queste possono comprendere la partecipazione a un club con interessi linguistici, la visione di film in lingua straniera, la recitazione in una commedia in lingua straniera, la partecipazione a un viaggio-studio all'estero ecc.

Attività linguistiche / Language Activities / Activités linguistiques:
"Comprendono l'esercizio delle competenze linguistico-comunicative del singolo (vedi sopra) ... nel decodificare uno o più testi (vedi sotto) allo scopo di realizzare un compito" (CEFR, 2001: 10)

Attribuzione dei punteggi / Grading / Notation
Si riferisce alla misurazione del rendimento usando criteri precisi, in numeri o lettere.

[4] Nella traduzione italiana viene fornito in ordine alfabetico l'elenco delle voci tradotte in italiano, ciascuna affiancata dalla corrispondente versione inglese (contenuta nell'EPOSTL) e francese (contenuta nel documento tradotto in francese e denominato *PEPELF - Portfolio pour les enseignants de langues en formation initiale*) (N.d.T.).

© Consiglio d'Europa

Autonomia dell'apprendente / Learner Autonomy / Autonomie de l'apprenant
E' la capacità degli apprendenti di farsi carico del proprio apprendimento. Questo implica la scelta di obiettivi, contenuti, approcci e/o forme di valutazione basate sulla riflessione relativa ai bisogni e agli interessi personali.

Autovalutazione / Self-Assessment / Auto-évaluation
E' un giudizio realizzato dagli apprendenti sulle proprie prestazioni, conoscenze, strategie ecc.

Bisogni affettivi / Affective Needs / Besoins affectifs
I bisogni di un apprendente in relazione all'espressione dei suoi sentimenti e/o emozioni. Questi hanno un impatto su aspetti quali: la motivazione ad apprendere una lingua, il desiderio di impegnarsi nelle attività didattiche ecc. e comprendono il bisogno di sentirsi a proprio agio, di esprimere le proprie idee e emozioni, di autorealizzarsi ecc.

Bisogni cognitivi / Cognitive Needs / Besoins cognitifs
Sono i bisogni che gli apprendenti hanno di impiegare processi e strategie come la riflessione, la soluzione di problemi, l'interpretazione ecc., allo scopo di raggiungere delle conoscenze, sviluppare delle competenze, realizzare un compito. Questi bisogni possono avere un influsso sul modo in cui gli apprendenti si impegnano nell'uso dei materiali e nello svolgimento delle attività.

CEFR Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue / CEFR Common European Framework of Reference for languages / CECR
Scritto da un'équipe internazionale di esperti, indicati come coautori sotto il titolo di "Comitato educativo del consiglio per la cooperazione culturale, Divisione Lingue Moderne, Strasburgo". Il documento, disponibile in varie lingue europee, cerca di analizzare e descrivere in modo generale l'insegnamento/apprendimento linguistico, l'uso della lingua e le prestazioni linguistiche (*performance)* in tutti i loro possibili contesti. Esplora anche in dettaglio un'ampia gamma di tipi di valutazione (scale, livelli, indicatori di competenza ecc.).

CLIL / CLIL Content and Language Integrated Learning / EMILE
Indica "qualsiasi disciplina insegnata mediante una lingua non materna, p.es. storia in tedesco, geografia in francese, educazione civica in spagnolo" (Parker, 2005: 44).

Competenza linguistica / Language Competence / Compétences linguistiques
(cfr. Competenze linguistico-comunicative)

Competenze linguistico-comunicative / Communicative Language Competences / Compétence à communiquer langagièrement
"Le competenze sono la somma delle conoscenze, delle abilità e delle caratteristiche che permettono a una persona di realizzare delle azioni (...); le competenze linguistico-comunicative sono quelle che permettono a una persona di agire usando specificamente dei mezzi linguistici" (CEFR: p. 9).

Compito / Task / Tache
E' "qualsiasi azione fatta di proposito e considerata da un individuo come necessaria per raggiungere un dato risultato nel contesto di un problema da risolvere, un obbligo da realizzare o un obiettivo da raggiungere" (CEFR, 2001: p. 10)

Compiti a casa / Homework / Devoirs
Letteralmente significa il lavoro svolto a casa ma spesso si riferisce più in generale al lavoro assegnato dal docente e/o dall'allievo stesso, per essere completato fuori dall'orario scolastico. Può essere svolto individualmente, a coppie o a gruppi.

© Consiglio d'Europa

Curricolo / Curriculum / Curriculum
E' una specificazione di obiettivi che si riferiscono alle conoscenze, alle competenze, alla comprensione e agli approcci, ma anche una selezione di aspetti linguistici e culturali da usare come base per programmare l'apprendimento/insegnamento della lingua straniera.

ELP / ELP European Language Portfolio / PEL
Come si legge nell'introduzione dell'ELP (Council of Europe, 2002), si tratta di "un documento personale (e) allo stesso tempo uno strumento informativo e un compagno per l'apprendimento linguistico che permette di documentare ogni competenza linguistica (acquisita sia all'interno, sia all'esterno di un contesto formativo) e ogni esperienza interculturale, con una modalità di presentazione dettagliata, completa e confrontabile a livello internazionale. Contiene anche delle linee-guida per riflettere sul proprio apprendimento linguistico e per pianificare e monitorare ulteriori letture".

Feedback all'apprendente / Learner Feedback / Retour d'information de l'apprenant
Resoconto del progresso o della prestazione, fornito agli apprendenti dal docente o dai propri pari per permettere loro di riflettere, analizzare e valutare quanto hanno o non hanno raggiunto. Può riferirsi anche a quello che gli apprendenti dicono ai loro docenti e/o a coloro che stanno monitorando i loro progressi, in merito alle opinioni sul proprio rendimento.

Gestione della classe / Classroom management / Gestion de la classe
Si riferisce all'organizzazione di un gruppo-classe da parte del docente per stabilire le forme di comportamento appropriate, la formazione di gruppi e le strategie per un apprendimento efficace in classe. Riguarda le diverse strategie che i docenti usano per ottenere e mantenere l'attenzione degli allievi, per garantire la disciplina, per permettere agli allievi di dare il proprio contributo in maniera ordinata. Comprende la progettazione e la gestione delle attività in classe e il passaggio tra l'una e l'altra, l'inizio e la conclusione della lezione, l'organizzazione del lavoro individuale, a coppie, a gruppi e con tutta la classe. Una gestione della classe positiva comprende anche l'uso efficace dei materiali e delle risorse (hardware e software ecc.) e l'uso adeguato degli spazi della classe.

ICT Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione) / ICT (Information and Communication Technology / / TIC
L'hardware comprende computer, videoregistratori, radio, televisori, lavagne luminose, lavagne interattive ecc. Il software comprende media narrativi (p.es. video, pagine web), interattivi, adattivi (programmi informatici che offrono feed-back, come le simulazioni o il modelling), comunicativi (p.es. forum di discussione), produttivi (p.es. Word, PowerPoint) (queste categorie sono tratte da Laurillard, 2002: 208-212).

Insegnamento in squadra / Team Teaching / Enseignement en équipe
Coinvolge due o più docenti o docenti in formazione che lavorano insieme in una classe con lo stesso gruppo di apprendenti. I docenti in formazione spesso insegnano in squadra quando iniziano il tirocinio per maturare sicurezza e esperienza senza avere da soli la responsabilità della classe. L'insegnamento in squadra può coinvolgere docenti della stessa materia o di materie diverse.

Intercurricolare / Cross-curricular / Inter-curriculaire
Si riferiscono agli approcci nell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera in cui temi o argomenti di altre materie (per esempio della matematica, della storia, dell'educazione fisica, dell'arte, della musica ecc.) sono integrate nell'insegnamento/apprendimento linguistico.

© Consiglio d'Europa

Interlingua / Interlanguage / Interlangue
La lingua prodotta da un singolo apprendente nel processo di apprendimento di una seconda lingua. Questa varietà idiolettale differisce dalle forme standard della lingua obiettivo e può contenere errori, semplificazioni, transfer negativi ecc.

Lavoro in squadra / Team Work / Travail en équipe
Si riferisce al processo o al prodotto di una attività realizzata da un certo numero di persone che lavorano insieme per realizzare un progetto comune o parti di uno stesso lavoro, o per trovare una soluzione comune a un problema.

Limiti istituzionali / Institutional Constraints / Contraintes institutionnelles
Possono essere esigenze di tipo finanziario, ideologico, metodologico, imposte sui programmi di insegnamento/apprendimento dalle istituzioni secondo i propri particolari obiettivi di apprendimento, aspirazioni e/o risultati richiesti.

Lingua parlata in casa / Home Language / Langue parlée à la maison
Quella che viene spesso indicata come "madrelingua" è normalmente la lingua acquisita dall'apprendente come prima lingua, cioè la lingua che di solito (anche se non sempre) è parlata in famiglia (detta anche la prima lingua o L1 dell'apprendente). Può però anche indicare la "lingua dell'educazione scolastica", che per molti apprendenti può essere la stessa della famiglia, ma in altri casi può anche essere diversa. Con "lingue moderne" si indicano le lingue vive insegnate nella scuola.

Livelli soglia di apprendimento / Attainment target levels / Seuils d'apprentissage
Sono i livelli delle prestazioni degli apprendenti previsti a livello istituzionale, regionale o nazionale. Questi sono spesso espressi in numeri o lettere del
l'alfabeto o spiegati a parole. Possono essere usati da chi deve pianificare il curricolo, dai docenti o dagli apprendenti stessi per descrivere il livello di competenza che è stato raggiunto (cioè gli obiettivi che sono stati raggiunti) oppure il livello a cui si mira.

Mentor / Mentors / Mentors
Sono di solito dei docenti in servizio in scuole o altri enti formativi che guidano e aiutano i docenti in formazione iniziale mentre stanno facendo un tirocinio per diventare insegnanti di lingue straniere.

Metalinguaggio / Metalanguage / Métalangage
Si riferisce alla lingua che usiamo quando parliamo della lingua stessa. Questa può consistere nella terminologia (periodo, nome, tempi passati, intonazione, discorso) o nel tipo di regole grammaticali che si possono trovare nelle grammatiche di riferimento e in certi manuali.

Mete di apprendimento / Learning Aims / Buts d'apprentissage
Sono i traguardi, di solito a lungo termine (p.es. alcune settimane, metà trimestre, un trimestre), espressi in modo abbastanza generico, che gli apprendenti devono raggiungere nel corso e alla fine di un programma di studio.

Metodologia / Methodology / Méthodologie
Indica l'implementazione degli obiettivi di apprendimento attraverso procedure di insegnamento. E' basata su principi che derivano dalle teorie sulla lingua, sull'apprendimento linguistico e sull'uso della lingua. La metodologia può mettere a fuoco il modo in cui il docente tratta le quattro principali abilità linguistico-comunicative (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta) o altri specifici aspetti della lingua, come la grammatica, il vocabolario e la pronuncia.

© Consiglio d'Europa

Modalità di organizzazione / Organisational Forms / Organisation de l'eneseignement
Sono i modi in cui sono gestiti gli apprendenti e messi in gruppi per gli scopi dell'apprendimento. Questi comprendono il lavoro individuale/autonomo, il lavoro a coppie o a gruppi (di solito tre insieme), o con la classe intera.

Obiettivi di apprendimento / Learning Objectives / Objectifs d'apprentissage
Soni i traguardi, di solito a breve termine (p.es. alla fine di una lezione o di una serie di lezioni), che indicano precisamente ciò che ci si aspetta che gli allievi abbiano appreso. Possono essere definiti in termini di abilità o contenuti (ciò che l'allievo dovrebbe essere in grado di dire, scrivere ecc. alla fine del periodo di apprendimento, p.es. parlare dei propri hobby, della famiglia ecc.), ma anche sotto forma di traguardi linguistici e culturali (grammaticali, lessicali, fonologici, socioculturali) ecc.

Padronanza linguistica / Language Proficiency / Compétence linguistique
Consiste in quello che l'apprendente sa fare e/o come sa farlo usando la lingua, dato uno scopo chiaro e definito. La padronanza linguistica viene spesso misurata in riferimento a una scala di livelli.

Pari / Peers / Pairs
Sono gli apprendenti della stessa età o di età vicina.

Parti sociali nel contesto educativo / Educational Stakeholders / Partenaires de l'éducation
Sono i genitori, le istituzioni, gli imprenditori, i funzionari pubblici ecc. e tutti coloro che sono interessati (per ragioni personali, finanziarie o professionali) a quanto avviene nelle scuole e negli altri enti formativi.

Piani di lezione / Lesson Plans / Plans des cours
Indicano schematicamente il modo in cui una particolare unità di lavoro deve essere realizzata dall'insegnante. Di solito identificano:

- gli obiettivi di apprendimento, che possono esser nuovi o basati su apprendimenti precedenti, allo scopo di consolidarli o ampliarli;
- i risultati di apprendimento proposti o attesi;
- le attrezzature, le risorse, i materiali necessari al docente e agli apprendenti per la lezione (o le lezioni);
- una sequenza logica di attività, insieme all'indicazione dei possibili tempi per realizzarle;
- la possibilità di diversificare, nell'ambito delle attività proposte, allo scopo di tener conto delle diverse abilità e dei diversi stili di apprendimento;
- la pratica e l'uso di alcune (o tutte le) abilità linguistiche (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta);
- occasioni di verifica e valutazione;
- obiettivi futuri.

Portfolio / Portfolio / Portfolio
E' un dossier o una raccolta di lavori nel senso più ampio, di solito prodotti nel tempo da un soggetto, progettati per rappresentarne i risultati raggiunti. Può contenere delle liste di giudizi (completate dal singolo apprendente e/o da altri su di lui/lei), campioni di testi scritti da lui/lei, risultati di esami, certificati ecc. e altre testimonianze dell'apprendimento (cassette, software ecc.). Tutti questi elementi sono raccolti in un portfolio come prova delle prestazioni del singolo individuo.

Prestazione linguistica / Language Performance / Compétence langagière
Riguarda l'uso di specifici mezzi linguistici per realizzare un compito. La prestazione linguistica può riferirsi sia al processo che al prodotto.

© Consiglio d'Europa

Processo di apprendimento / Learning Process / Processus d'apprentissage
Sono percorsi e sequenze cognitive che si attivano nella mente degli esseri umani quando ha luogo l'apprendimento e che portano all'interiorizzazione di nuove informazioni. Questi processi possono esser consapevoli o inconsci. Esistono processi innati mediante i quali la mente umana percepisce, ricorda, categorizza e concettualizza nuove informazioni. Questi comprendono: strutturare e organizzare le nuove informazioni, identificarne le caratteristiche salienti, fare generalizzazioni in riferimento a modelli, facendo ipotesi sul loro significato e sulla loro rilevanza, trovando analogie fra le informazioni vecchie e nuove ecc.

Project Work / Project work / Travail de projet
E' il lavoro pensato per essere completato dall'apprendente in un certo arco di tempo, lavorando da solo o con i suoi pari. Spesso il project work ha un tema o si basa su un argomento scelto dal singolo apprendente o da un gruppo di apprendenti, oppure fornito dal docente.

Rendimento / Achievement / Accomplissement
Il progresso realizzato dagli apprendenti in relazione alle loro passate prestazioni.

Risorse / Resources / Ressources
Sono la gamma di risorse che il docente può raccogliere nel processo di individuazione, selezione e/o produzione di idee, testi, attività, compiti e materiali di riferimento utili agli apprendenti.

Risorse istituzionali / Institutional Resources / Ressources institutionnelles
Possono riferirsi a persone (personale accademico, tecnico, amministrativo), a attrezzature, numero di stanze, a fondi di finanziamento locali, regionali, nazionali, a legami con supporti esterni ecc., il tutto a sostegno dei programmi di insegnamento/apprendimento offerti dall'istituzione.

Risultato / Attainment / Réussite
Il progresso o il risultato raggiunto dagli apprendenti in relazione a uno specifico quadro di valutazione.

Scambi orali / Spoken Exchanges / Echanges oraux
Sono sequenze di espressioni orali e scritte fra due parlanti che interagiscono l'uno con l'altro. Normalmente ogni espressione è una risposta da parte di una persona a quello che è stato detto dall'altra.

Socioculturale / Socio-cultural / Socio-culturel
Si riferisce ad azioni, attività, comportamenti, atteggiamenti, valori e norme che mettono in relazione la lingua con specifiche comunità, come manifestazione e riflesso della particolare cultura (o delle particolari culture) a cui si riferiscono.

Stili di apprendimento / Learning Styles / Styles d'apprentissage
Identificano la predisposizione di un individuo verso il modo di decodificare e processare le informazioni in un modo specifico. Esempi di stili diversi sono: analitico vs olistico, uditivo, visivo, cinestetico, ecc. Uno di questi stili può esser dominante, ma spesso coesistono stili diversi nello stesso individuo.

Strategie / Strategies / Stratégies
Sono considerate una sorta di "ponte" fra le risorse di un apprendente (competenze) e quello che l'apprendente sa realizzare nel momento in cui se ne serve (attività comunicative) (CEFR, 2001: 25).

Strategie comunicative / Communication Strategies / Stratégies de communication
Le tattiche adottate dagli appendenti per favorire le proprie prestazioni a livello di comprensione e produzione orale, di comprensione e produzione scritta. Queste possono comprendere:

© Consiglio d'Europa

- nel parlato: l'uso di riempitivi (p.es. *bene, voglio dire, cioè...),* le marche di esitazione (p.es. *ehm...)* per creare "tempo per pensare";
- nell'ascolto: il tentativo di identificare parole note e non preoccuparsi di quelle sconosciute, usare il contesto per fare ipotesi su quello che viene detto, interpretare i gesti, l'espressione del viso, l'intonazione ecc.;
- nella lettura: fare ipotesi sul significato, andare oltre le parole sconosciute, usare il contesto;
- nella scrittura: basare quello che si scrive su modelli, frasi, parole tratte da risorse realizzate da parlanti nativi.

Strategie di apprendimento / Learning Strategies / Stratégies d'apprentissage
Indicano la varietà di tattiche che un apprendente usa per rendere efficace l'apprendimento. Queste possono essere "azioni, comportamenti, passi o tecniche specifiche che gli studenti impiegano – spesso consapevolmente – per migliorare i propri progressi nell'interiorizzare, immagazzinare, recuperare e usare la L2 (seconda lingua)" (Oxford, 1993: 175).

Strategie di compensazione / Compensation Strategies / Stratégies de compensation
Sono strategie usate dai parlanti nativi e dagli apprendenti di una lingua straniera quando non sanno o non riescono a ricordare subito una parola o le parole necessarie nel momento in cui leggono o scrivono.

Strumenti di valutazione / Assessment tools / Outils d'evaluation
Sono i mezzi con cui viene misurata la prestazione linguistica. Possono assumere varie forme, come:

- **test / tests / tests:** somministrati in classe, durante una lezione o alla fine di un determinato periodo di tempo (trimestre, semestre, anno ecc.) o dopo una unità di lavoro. Possono essere realizzati e corretti all'interno o all'esterno dell'ente formativo e di solito raccolgono degli esempi di prestazioni orali o scritte.
- **esami / examinations / examens:** assumono spesso la forma di una serie di test, spesso hanno uno status di ufficialità, sono somministrati in maniera formale e sono riconosciuti all'esterno dell'ente formativo. Per il resto condividono le altre caratteristiche dei test.
- **lavoro in classe - giornali - diari di bordo / coursework - diaries - logbooks / travail en classe - journaux - carnets de bord :** si tratta dei lavori completati dagli studenti durante un certo periodo di tempo. Possono essere usati in maniera formativa per guidare gli apprendenti sotto forma di processo continuo di apprendimento, oppure in maniera sommativa come resoconto finale di ciò che è stato esplorato, appreso o raggiunto.
- **certificati / certificates/ certificats:** possono indicare il livello che è stato raggiunto (cfr. *Attainment Target Levels,* i livelli obiettivo raggiunti) e spesso descrivono il tipo di prestazioni positive che hanno portato al conferimento del certificato.

Testi / Texts / Textes
"Il testo identifica qualsiasi porzione di lingua, parlata o scritta, che gli utenti/apprendenti ricevono, producono o scambiano. Non può esistere perciò nessun atto di comunicazione attraverso la lingua senza testi" (CEFR, 2001: 93).

Tipologie testuali / Text Types / Types de textes
Sono gruppi di testi che mostrano caratteristiche simili, che risultano dalla loro funzione generale, dalle convenzioni retoriche ad essi associate, dallo stile ecc. I generi di testi di interazione orale o scritta più comuni sono: telefonate, conversazioni, barzellette, storie. I tipi di testi scritti più comuni sono: testi narrativi, testi informativi (articoli ecc.), persuasivi (discorsi ecc.). Inoltre: lettere, poesie, pubblicità, e-mail, messaggi ecc.

© Consiglio d'Europa

Valutazione / Assessment / Evaluation
Termine generale per indicare vari tipi di testing o di verifica (*evaluation*), riguarda le prove formative o sommative dei risultati raggiunti dall'apprendente. La valutazione (*assessment)* può essere realizzata in maniera formale o informale. Gli esami e i test sono esempi di verifica formale. La comprensione orale nel lavoro a coppie, le domande e risposte in classe, i quiz ecc. sono esempi di verifica informale. La valutazione mette a confronto la prestazione linguistica con una serie di criteri, spesso in momenti prestabiliti del percorso di apprendimento e di solito fornisce un'immagine della prestazione stessa. Un'eccezione è la valutazione mediante il portfolio, che viene invece registrata nel corso del tempo.

- **valutazione formativa / formative assessment / evaluation formative:** può assumere la forma di raccolta di risultati raggiunti, portfolio, profili delle prestazioni degli studenti, liste di ciò che lo studente è capace di fare, commenti (scritti o orali) su una specifica prestazione. Lo scopo della valutazione formativa è di dare un giudizio della prestazione in forma diagnostica. Può essere usata per mettere in luce i punti di forza e di debolezza e per fornire una guida agli apprendenti sul modo per migliorare e/o consolidare il proprio rendimento.
- **valutazione sommativa / summative assessment / evaluation sommative:** fornisce una sintesi di ciò che è stato raggiunto e può essere espressa in un livello, un voto o un commento (buono, eccellente, insufficiente ecc.). Black (2002) fa una distinzione fra valutazione formativa e sommativa riferendosi alla "valutazione per apprendere" (formativa) e alla "valutazione sull'apprendimento" (sommativa).

Valutazione / Evaluation / Evaluation
Implica un giudizio di merito, spesso soggettivo, su vari aspetti della prestazione linguistica. Altri usi di questo termine riguardano la valutazione dei materiali, dell'insegnamento, dell'apprendimento ecc.

Valutazione fra pari / Peer-Assessment / Evaluation paritaire
Si riferisce ai giudizi sulla prestazione degli apprendenti, di solito in base a una serie di criteri precisi, realizzata da apprendenti della stessa età o di età vicina.

Riferimenti Bibliografici

Black P. *et al*., *Working inside the black box,* Kings College, London 2002

Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Language Division, Strasbourg, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge 2001

Council of Europe, *European Language Portfolio: Higher Education,* (francese-inglese), BLMV, Berne 2002

Laurilard D., *Rethinking University Teaching : A conversational framework for the effective use of learning technologies,* Routledge Falmer, London & New York 2002, pp. 208-212

Oxford (1993: 175), 'Research on Second Language Learning Strategies' *Annual Review of Applied Linguistics 13*, pp. 175-87, citato in Grenfell M., Harris, V., *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice,* Routledge, London 1999

Parker L. e Tinsley T., *Making the case for Languages at Key Stage 4,* Association for Language Learning, Centre for Language Teaching, Centre for Information on Language Teaching (CILT), London 2005, p. 44

© Consiglio d'Europa

RIEPILOGO DEI TERMINI USATI NEI DESCRITTORI

	contesto	metodologia	risorse	progettazione didattica	realizzazione didattica	apprendimento autonomo	valutazione dell'apprendimento
Mete e obiettivi	B2			A1-6		A3, C1, D1, F2	A1
CEFR	A3-4, B7						B6
Strategie comunicative		A9					D5
Competenza culturale		G4					
Cultura	B1, C2	A3, G1-7		B4	B4		E1-3
Curricolo	A1-2			A1			
ELP	A3-4						C3
Attività extra-curricolari						F1	
Grammatica		A12, B12, E1-5		B5			
Lavoro a casa						B1-4	
ICT			8-11		D5	E1-3	
Interazione con gli apprendenti					C3		
Interazione orale e scritta		A2-4, A9		C2			D5-6
Prestazione (linguistica)							A3, B1, B4, B7, C1
Autonomia dell'apprendente						A1-6	
Strategie di apprendimento					C6	A4	
Stili di apprendimento				B10	C5	A2	
Piano di lezione				B1, B12	A2		
Ascolto		C1-8		B3			D3
Bisogni (degli apprendenti)	B2, B4-5	C1, D1, E4	3	A1, A4-5	D1	A5	
Valutazione fra pari						D5	C2
Pari	C6, C7						
Portfolio						D1-5	A1
Project work						C1-3, C6	
Lettura		D1-9	3	B3			D4
Autovalutazione							A1
Parlato		A1-12		B3			
Lessico		B12, C7, D6, F1-2		B5			
Scrittura		B1-12		B3			

© Consiglio d'Europa

GUIDA PER L'USO

Che cosa è il PEFIL?

Il "Portfolio Europeo per la Formazione degli Insegnanti di Lingue" (PEFIL) è un documento pensato per coloro che stanno vivendo la propria formazione iniziale come docenti di lingue (*student-teachers*) e ha lo scopo di incoraggiarli a riflettere sulle conoscenze e le abilità didattiche necessarie ad insegnare le lingue, per aiutarli a valutare le proprie competenze didattiche e permettere loro di monitorare i propri progressi e prendere nota delle esperienze di insegnamento durante il corso della propria formazione glottodidattica.

L PEFIL è composto da tre sezioni principali:

- una sezione "riflessioni personali",
- una sezione "autovalutazione", che consiste in una serie di descrittori su ciò che il soggetto "sa fare" in relazione alle competenze didattiche;
- un "dossier", in cui i docenti in formazione possono documentare i propri progressi e raccogliere esempi del loro lavoro che reputano rilevanti per la loro formazione e per la futura professione.

Quadro di riferimento del PEFIL

IL PEFIL è stato sviluppato per il Centro Europeo per le Lingue moderne (ECML) del Consiglio d'Europa da un gruppo di formatori provenienti da cinque Paesi diversi (Armenia, Austria, Norvegia, Polonia, Regno Unito). E' nato da un progetto iniziato dall'ECML ("Quadro di riferimento per la formazione dei Docenti") che aveva lo scopo generale di armonizzare la formazione dei docenti in Europa a partire dai documenti esistenti, già sviluppati dalla Divisione per le Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa (il *Quadro Comune Europeo - CEFR* e il *Portfolio linguistico - ELP*) e dai progetti finanziati dalla Commissione Europea (il *Profilo per la formazione dei docenti di lingue – Profile*). In particolare:

- CEFR: le formulazioni sotto forma di "saper fare" e molti termini e principi del CEFR sono stati incorporati nei descrittori;
- ELP: la struttura in tre parti del PEFIL (riflessioni personali – autovalutazione – dossier) è paragonabile a quella dell'ELP, così come lo è la sua enfasi sulla riflessione. Una differenza essenziale fra i due documenti consiste nel fatto che mentre l'ELP si occupa delle competenze linguistiche, il PEFIL si occupa di competenze didattiche.
- Profile: l'idea iniziale di offrire un quadro di riferimento è scaturita da questo documento. I principi alla base del *Profile* hanno offerto validi input per l'elaborazione dei descrittori nella sezione dedicata all'autovalutazione. Tuttavia, mentre il Profile è rivolto ai formatori di docenti e ai progettisti di curricoli, i destinatari del PEFIL sono i soggetti impegnati nella propria formazione iniziale come docenti.

Gli scopi e gli usi del PEFIL

Gli scopi fondamentali del PEFIL sono i seguenti:

1. incoraggiare i soggetti in formazione a riflettere sulle competenze che un docente mira a raggiungere e sulle conoscenze sottostanti che alimentano queste competenze;
2. aiutare a preparare i soggetti in formazione per la loro futura professione in una serie di contesti;
3. promuovere la discussione sia fra i soggetti in formazione, fra loro e i loro docenti, formatori e *mentor*;
4. facilitare l'autovalutazione delle competenze dei soggetti in formazione;
5. aiutare i soggetti in formazione a sviluppare la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza relativi all'insegnamento;
6. fornire uno strumento che aiuti a realizzare un diagramma dei progressi;
7. servire come base per le discussioni, per gli argomenti delle tesine finali, per i progetti di ricerca ecc.

© Consiglio d'Europa

8. fornire sostegno durante il tirocinio didattico e aiuto per le discussioni con i *mentor*: questo aiuterà anche i *mentor* a fornire un feedback sistematico ai docenti in formazione.
Il PEFIL è proprietà del docente in formazione ed è uno strumento per promuovere la crescita professionale attraverso la riflessione e il dialogo. Come tale, dovrebbe essere considerato un mezzo per accrescere l'apprendimento autonomo. Questo non significa che il ruolo del formatore dei docenti non sia importante: al contrario, questi dovrà fornire la guida per decidere quando e come il PEFIL può essere usato al meglio.
Il PEFIL dovrebbe essere fornito al docente all'inizio della sua formazione e dovrebbe accompagnarlo durante tutto il percorso formativo, durante il tirocinio didattico e nell'esercizio della professione. Dovrebbe essere inserito nei corsi esistenti e essere messo in relazione con quanto viene insegnato e appreso. Dovrebbe essere utilizzato nell'arco di un certo periodo di tempo, possibilmente durante tutto il percorso formativo. Questo aiuterà a realizzare un diagramma dei progressi e della crescita professionale.
Sebbene sia pensato in primo luogo per i soggetti che intraprendono la propria formazione iniziale come docenti di lingue, Il PEFIL sarà utile anche ai formatori di docenti impegnati nella progettazione del curricolo, offrendo loro uno strumento che aiuta a chiarire gli obiettivi, a specificare i contenuti e a mettere a fuoco i punti di forza e di debolezza dei programmi per la formazione dei docenti. In tal modo può avere un ruolo complementare a quello del Profile. Inoltre il PEFIL può facilitare la discussione di obiettivi e curricoli fra formatori di docenti che operano in diversi contesti nazionali o europei.

I contenuti del PEFIL
Il PEFIL contiene le seguenti sezioni:
- una introduzione che fornisce una breve descrizione del documento;
- una sezione "riflessioni personali", per aiutare il soggetto che sta iniziando la propria formazione come docente a riflettere su questioni generali relative all'insegnamento;
- una sezione "autovalutazione", che consiste in una serie di descrittori su ciò che il soggetto "sa - fare", per facilitare la riflessione e l'autovalutazione dei docenti in formazione;
- un "dossier", per permettere ai docenti in formazione di rendere trasparenti i risultati raggiunti nell'autovalutazione, fornire le prove dei propri progressi e raccogliere gli esempi dei lavori più significativi per l'insegnamento;
- un "glossario" dei termini più importanti relativi all'apprendimento e all'insegnamento linguistico usati nel PEFIL;
- un "riepilogo" dei termini usati nei descrittori.
- una "guida per l'uso" che fornisce informazioni dettagliate sul PEFIL.

L'introduzione
Questa sezione può essere usata da chi inizia ad usare il PEFIL per familiarizzarsi con i suoi principali obiettivi, i suoi contenuti e il suo uso. Contiene le informazioni essenziali tratte dalla "guida per l'uso".

Le riflessioni personali
Questa sezione offre alcune attività che aiutano il docente in formazione a riflettere sugli aspetti legati all'insegnamento in generale e sulle questioni che possono essere rilevanti all'inizio della sua formazione come docente. Si suggerisce di svolgere in particolare l'attività n. 4, poiché il testo seguente sul ruolo e il valore della riflessione si basa proprio su questa attività.

L'autovalutazione.
Il nucleo del PEFIL è costituito da 193 descrittori di competenze relative all'insegnamento linguistico che costituiscono la sezione per l'autovalutazione. Questi descrittori possono essere considerati un gruppo di competenze di fondo che i docenti di lingue dovrebbero mirare a raggiungere. Bisogna ricordare che i descrittori sono riferiti ai futuri docenti di lingue nella scuola (con allievi di 10-18 anni), per l'insegnamento della lingua straniera. Altri descrittori potrebbero essere necessari per altri contesti: per esempio per gli insegnanti della scuola primaria (cioè per i

© Consiglio d'Europa

bambini / *young learners*), per il CLIL (*Content and Language Integrated Learning* / apprendimento integrato di lingua e contenuto), per la formazione degli adulti ecc.
I descrittori sono stati formulati dai membri del gruppo di lavoro ECML dopo aver consultato docenti in formazione e formatori di docenti di 33 Paesi europei. Tuttavia i descrittori non dovrebbero essere considerati come una lista prescrittiva né come un elenco relativo ad un profilo fisso di qualificazione. Dovrebbero essere invece visti come una serie di competenze che i docenti in formazione e i tirocinanti cercheranno di sviluppare nel corso di tutto il loro periodo formativo e durante la loro carriera come docenti. Sebbene il PEFIL non intenda imporre una specifica metodologia o un particolare principio di fondo, è auspicabile che, identificando delle competenze fondamentali e rendendole trasparenti, sia possibile dare un contributo al superamento delle barriere istituzionali e nazionali e alla ricerca di principi comuni applicabili in tutta Europa.

Le categorie dei descrittori
I descrittori sono raggruppati in sette categorie generali, così intitolate:
- il contenuto
- la metodologia
- le risorse
- la progettazione didattica (*lesson planning*)
- la realizzazione didattica (*conducting a lesson*)
- l'apprendimento autonomo
- la valutazione dell'apprendimento.

Queste sette categorie rappresentano le aree in cui i docenti devono disporre di una serie di competenze e devono prendere decisioni legate all'insegnamento.
All'inizio di ogni sezione si trova un breve testo introduttivo sull'area specifica. Questi testi non sono pensati per fornire una discussione esaustiva sull'argomento, ma solo per illustrare certi aspetti del tema a cui si riferiscono i descrittori espressi in termini di "saper fare".
Ogni categoria generale è stata divisa in sottocategorie. Per esempio la sezione dal titolo "La realizzazione didattica" comprende i sottotitoli "Usare il piano della lezione", "Il contenuto", "L'interazione con gli apprendenti", "La gestione della classe", "La lingua della classe".
Per ragioni di chiarezza si è reso necessario presentare sia le categorie generali sia i singoli descrittori come elementi discreti, anche se in realtà esistono delle sovrapposizioni. Per esempio, delle decisioni simili si applicheranno all'insegnamento delle abilità di lettura così come alla metodologia, alla progettazione della lezione, alla gestione della classe, alla valutazione ecc. Per gli stessi motivi di chiarezza, diversi aspetti della lingua, come il parlato, il lessico, la grammatica ecc. sono stati elencati separatamente. Nell'apprendimento/insegnamento in realtà questi aspetti di solito si integrano. Inoltre, mentre vari descrittori fanno riferimento ai principi dell'apprendimento autonomo, tali principi sono disseminati in varie sezioni: questo fatto riflette l'idea che l'autonomia dell'apprendente interessi molti aspetti dell'apprendimento/insegnamento.
All'interno di ogni sottotitolo ogni descrittore viene numerato per una maggiore facilità di reperimento. La sequenziazione non deve essere necessariamente considerata significativa. In generale, descrittori simili sono raggruppati insieme e talvolta l'ordine può corrispondere all'ordine di una particolare sequenza di insegnamento (per esempio nella sezione dal titolo "La metodologia – L'ascolto" l'affermazione "Sono capace di selezionare testi adeguati ai bisogni, agli interessi e al livello di lingua degli apprendenti" precede l'altra: "Sono capace di fornire una gamma di attività preliminari all'ascolto, che aiutino gli apprendenti a orientarsi nel testo", ma l'ordine di molti descrittori non indica alcun tipo di priorità.

Le scale per l'autovalutazione
Ogni descrittore è accompagnato da una barra che permette al docente in formazione di valutare le proprie competenze. Può infatti colorare la barra secondo la propria valutazione e questo può avvenire in vari momenti della propria formazione didattica. Al termine di un programma di formazione potrebbe aver prodotto una barra che appare più o meno in questo modo:

© Consiglio d'Europa

Sono capace di:
1. creare un'atmosfera collaborativa che inviti gli apprendenti a prendere parte alle attività orientate al parlato [6.3.06 / 24.10.06 / 18.1.07 / ____]

In questo esempio il soggetto ha realizzato un'autovalutazione in tre momenti della propria formazione come docente ma non si sente completamente sicuro della propria capacità di creare un'atmosfera collaborativa: per questo ha lasciato uno spazio bianco. Ha aggiunto anche le date dei momenti in cui ha realizzato l'autovalutazione.
Mentre nel Quadro Comune Europeo – CEFR e nel Portfolio linguistico – ELP i descrittori per l'autovalutazione sono graduati (A1-B2 ecc.), Il PEFIL non usa una scala numerica perché gli autori credono che sia difficile quantificare le competenze didattiche.
Bisogna ricordare che non ci si aspetta che tutte le barre vengano riempite a conclusione di un percorso di formazione. L'insegnamento infatti è un processo che dura tutta la vita.

Formulazione dei descrittori.
Il significato dei descrittori dovrebbe essere trasparente agli utenti, dato che questo è un prerequisito per l'autovalutazione. Per questa ragione gli autori hanno cercato di evitare le complessità e la terminologia troppo difficile. Alla fine del documento è presente un glossario che spiega i termini più importanti usati e il significato con cui vengono usati nel PEFIL.
Molte delle parole usate sono aperte a una interpretazione individuale (si pensi agli aggettivi "significativo" o "adatto"). Di conseguenza non c'è un'unica chiave, risposta o soluzione alle questioni sollevate dai descrittori, bensì singole risposte che emergeranno dalla riflessione, dal dialogo fra i partecipanti, fra loro e i loro formatori e fra loro e i loro *mentor* nella scuola. Inoltre, molti descrittori andranno interpretati alla luce dei contesti locali.

Oltre i descrittori.
La lista di descrittori si riferisce a abilità e competenze didattiche che devono essere acquisite. Non si riferisce alle questioni fondamentali che sono alla base di queste. Per esempio il descrittore "Sono capace di identificare e valutare una gamma di libri di testo o materiali adatti all'età, agli interessi e al livello di competenze linguistiche degli apprendenti" pone una serie di problemi relativi sia ai materiali che agli apprendenti. Ecco una serie di ulteriori questioni che dovrebbero trovare risposta da parte dei docenti in formazione, dei formatori e dei *mentor*:

- quali teorie dell'apprendimento, della lingua, della cultura ecc. sono rilevanti per le categorie generali e per i singoli descrittori?
- quali principi dell'apprendimento/insegnamento sono alla base delle competenze e delle abilità?
- quale conoscenza è richiesta per raggiungere una certa abilità?
- quali principi e quali valori si riflettono nei singoli descrittori?
- su cosa si fonda la certezza di possedere una certa abilità?

Sebbene i descrittori permettano di considerare in modo sistematico le competenze didattiche, non dovrebbero essere considerati semplicemente come un elenco. E' importante che agiscano come stimolo per i docenti in formazione, per i formatori e per i *mentor*, spingendoli a discutere aspetti importanti della formazione didattica ad essi sottesa per contribuire a sviluppare la consapevolezza professionale.

Il dossier.
La prima funzione del dossier per i docenti in formazione consiste nell'aiutarli a sostenere l'idea che l'autovalutazione, basata sulle affermazioni di "saper fare", deriva da un'accurata riflessione sulle proprie specifiche abilità e capacità. Per fare questo essi possono raccogliere un dossier di testimonianze del proprio lavoro. Il dossier fornirà loro l'opportunità di rendere trasparenti i risultati

© Consiglio d'Europa

della riflessione personale e di quella derivata dal dialogo con altri, ripensando ai pripri progressi e al proprio sviluppo come docenti.
Il dossier può essere visto come un ponte fra le abilità specificate dai descrittori e la conoscenza necessaria per acquisire tali abilità, ma anche fra i descrittori stessi e il contenuto del programma di formazione didattica.
Il dossier resta di proprietà del soggetto in formazione, ma questi può anche sentire l'esigenza di renderlo disponibile ai tutor, ai mentor, ai propri pari ecc.
Il dossier può contenere testimonianze di:

- lezioni svolte dal soggetto in formazione;
- osservazione di lezioni e relativa valutazione;
- relazioni, commenti, elenchi di punti ecc. realizzati da persone diverse coinvolte nel programma formativo;
- analisi di quanto il soggetto ha fatto come docente;
- studio di casi e ricerca-azione;
- riflessione.

Alla fine di ogni categoria si trova una griglia per aiutare il docente in formazione a raccogliere sistematicamente i documenti.

Il glossario
In questa sezione vengono fornite definizione di termini riferiti all'apprendimento/insegnamento linguistico usati nel PEFIL, indicando il significato specifico con cui sono stati usati. In molti casi i termini sono definiti in base al loro uso nel Quadro Comune Europeo.

Il riepilogo dei termini usati nei descrittori
Questo riepilogo aiuta localizzare i termini usati nei descrittori mediante una griglia: i termini riferiti all'apprendimento/insegnamento linguistico sono inseriti in verticale e le sezioni dell'autovalutazione sono invece in orizzontale. In questo modo si possono fare anche riferimenti incrociati: è possibile per esempio scoprire con una sola occhiata in quale sezione si trovano termini come "cultura" o "grammatica".

Riferimenti bibliografici e sitografia
Informazioni e versione in inglese del progetto EPOSTL: http://www.ecml.at/PEFIL
Traduzione in francese (PEPELF): http://www.ecml.at/mtp2/FTE/
CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge 2001 (trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002). Informazioni sul CEFR e sull'ELP: http://www.coe.int/T/E/
KELLY M., GRENFELL M., *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference,* University of Southampton, Southampton 2004 (trad. it. 2007 di P. Diadori: *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue. Un Quadro di Riferimento*). Informazioni: http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html

© Consiglio d'Europa

Ringraziamenti

L'ECML ringrazia tutti coloro che hanno fornito utili suggerimenti e opinioni che sono stati inseriti nel PEFIL:

i docenti in formazione che hanno partecipato al Workshop «Ritorno al Futuro» che si è svolto presso l'ECML il 16-17 Settembre 2005

Linda Andersson
Justinas Bartusevicius
Marie-Nicole Bossart
Mariella Causa
Sara Chelbat
Danielle Louise Dempsey
Salud García
Elisabeth Görsdorf
Ainhoa Guevara Escalante
El¿bieta Kempny
Katerina Klášterská
Maja Krušic
Evija Latkovska
Simona Magnini
Marilyn Mallia
Isabelle Mathé
Miriam Meister
Meri Meliksetyan
Maria Nikodeli
Ramona Gabriela Pauna
Cristina Pérez
Jana Petruskova
Andrea Renner
Christina Schuchlenz
Arjeta Shqarri
Britt Janne Solheim
Anette Sosna
Bettina Steurer
Emese Szladek
Petar Dimitrov Todorov
Nina Johanna Turunen
Wolfgang Woschitz

i partecipanti al Workshop «Un quadro di riferimento per la formazione dei docenti» che si è svolto presso l'ECML il 27-29 Aprile 2006

Elisabeth Allgäuer-Hackl
Andre Avias
Ekaterina Babamova
Anja Burkert
Ivana Cindric
Katya Sarah De Giovanni
Georgia Georgiou-Hadjicosti
Gregori Gutierrez le Saux
Marie-Anne Hansen-Pauly
Angela Horak
Hafdís Ingvarsdóttir
Kira Iriskhanova
Silvija Karklina
Päivi Helena Kilpinen
Tomaz Klajdaric
Éva Major
Patricia Monjo
Cecilia Nihlén
Megdonia Paunescu
Albert Raasch
Maria Isabel Rodriguez
Martin Salomeja Satiene
Eric Sauvin
Klaus Schwienhorst
Ferdinand Stefan
Zuzana Straková
Maria Szozda
Eduard Tadevosyan
Ülle Türk
Wibo G.M Van Der Es
Silviya Velikova
Nadežda Vojtková
Tatjana Vuçani

© Consiglio d'Europa

Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingue (PEFIL)

Uno strumento di riflessione

David Newby, Rebecca Allan, Anne.Brit Fenner,
Barry Jones, Hanna Komorowska, Kristine Soghikyan

Il "Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingue" (PEFIL) è un documento pensato per coloro che stanno intraprendendo la propria formazione iniziale come docenti di lingue (*student-teachers*) e ha lo scopo di incoraggiarli a riflettere sulle conoscenze e le competenze necessarie per insegnare le lingue, aiutandoli a valutare le proprie competenze didattiche e permettendo loro di monitorare i propri progetti e di prendere nota delle esperienze di insegnamento durante il corso della propria formazione glottodidattica. E' stato realizzato per il Centro Europeo per le Lingue Moderne del Consiglio d'Europa da un gruppo di formatori di docenti provenienti da Armenia, Austria, Norvegia, Polonia e Regno Unito, con l'assistenza di docenti in formazione e formatori di docenti provenienti da tutti e trentatré gli stati membri dell'ECML. Sulla base dei punti chiave del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue e del Portfolio Linguistico Europeo, così come del progetto europeo finanziato dalla Commissione Europea noto come "Profile" (European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference / Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue – Un Quadro di Riferimento), il PEFIL cerca di aiutare a preparare gli studenti per la loro futura professione in una vasta gamma di contesti di insegnamento. Inoltre, il PEFIL può facilitare il dibattito sulle mete e sui curricoli fra i formatori di docenti che lavorano in contesti nazionali o europei diversi.

Il Consiglio d'Europa ha 47 stati membri, che coprono virtualmente l'intero continente europeo. Cerca di sviluppare principi comuni democratici e legali a partire dalla Convenzione Europea sui diritti umani e da altri testi di riferimento sulla protezione degli individui. Fin dal momento della sua creazione nel 1949, nell'immediato dopoguerra, il Consiglio d'Europa ha rappresentato il simbolo della riconciliazione.

Consiglio d'Europa: http://www.coe.int
EPOSTL: http://epostl2.ecml.at/

© Consiglio d'Europa