

# Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione

## Cap. 3 I Livelli comuni di riferimento

### 3.1 CRITERI PER I DESCRITTORI DEI LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO

Uno degli scopi del *Quadro di riferimento* è di agevolare la descrizione dei livelli di competenza richiesti da standard, test ed esami esistenti, in modo da facilitare il confronto tra differenti sistemi di qualificazione linguistica. Per questo scopo sono stati elaborati il modello e i *Livelli comuni di riferimento*. Insieme essi forniscono una griglia concettuale che i lettori possono utilizzare per descrivere il proprio sistema. Idealmente una scala di livelli di riferimento di un quadro comune dovrebbe rispettare i quattro criteri seguenti, di cui due si riferiscono a questioni inerenti la descrizione e due a questioni inerenti la misurazione.

#### **Con riferimento alla descrizione**

- La scala di un quadro comune di riferimento non dovrebbe *riferirsi a un contesto specifico*, così da poter organizzare risultati generalizzabili provenienti da contesti diversi. Ad esempio, una scala comune non dovrebbe essere elaborata specificamente per – diciamo – il contesto scolastico e applicata poi agli adulti o viceversa. Al contempo però i descrittori di una scala comune di riferimento devono avere *rilevanza contestuale* ed essere riferibili e trasferibili in ogni contesto significativo e adeguati alla funzione per la quale vengono usati in quel contesto. Ciò significa che le categorie impiegate per descrivere ciò che gli apprendenti sono capaci di fare in diversi contesti d'uso devono poter essere riferite ai contesti

d'uso prevedibili per diversi gruppi di apprendenti, appartenenti a tutta la popolazione destinataria.

- La descrizione deve potersi *fondare su teorie* della competenza linguistica, cosa difficile da realizzarsi, perché le basi fornite attualmente da teoria e ricerca non sono adeguate a questo scopo. Ciononostante è necessario che categorizzazione e descrizione siano teoricamente fondate. Inoltre, mentre da una parte la descrizione deve avere spessore teorico, dall'altra deve restare *amichevole*, accessibile alle persone che si occupano dell'applicazione pratica, così da incoraggiarle ad approfondire che cosa significhi competenza nel loro contesto.

### Con riferimento alla misurazione

- In una scala di un quadro comune di riferimento i livelli ai quali sono collocate determinate attività e competenze dovrebbero essere *determinati in modo oggettivo*, nel senso che si devono basare su una teoria della misurazione. Ciò per evitare di rendere sistematico l'errore adottando convenzioni prive di fondamento e regole stabilite in modo empirico dagli autori, da particolari gruppi di operatori o con riferimento a scale già esistenti.
- Il *numero di livelli* adottati dovrebbe rendere conto della progressione in settori differenti; in nessun contesto specifico si dovrebbe però superare il numero di livelli che possono essere distinti con ragionevole chiarezza e coerenza. Ciò può significare che per dimensioni differenti si debbano adottare "gradini" di misura diversa o che si debba scegliere un approccio a due gradazioni, a banda più larga (per livelli comuni e ufficiali) e a banda più stretta (per livelli locali e didattici).

Questi criteri non sono facili da rispettare, ma sono utili per orientarsi. Si possono soddisfare i criteri combinando metodi intuitivi, qualitativi e quantitativi, in contrasto con le modalità meramente intuitive sulle quali si basa generalmente l'elaborazione di scale di competenza linguistica. I metodi intuitivi concordati da più autori possono andare bene per sviluppare scale in contesti specifici, ma hanno dei limiti se vi si ricorre per l'elaborazione di scale di un quadro comune di riferimento. L'aspetto più debole degli approcci intuitivi è che la collocazione di una determinata formulazione a un determinato livello è soggettiva. È inoltre possibile che persone appartenenti a settori diversi abbiano ottiche decisamente diverse, funzionali ai bisogni dei loro apprendenti. La validità di una scala, come quella di un test, si limita ai contesti in cui ha dimostrato di funzionare. La validazione – che presuppone un'analisi quantitativa – è un processo continuo, teoricamente senza fine. Perciò l'elaborazione dei *Livelli comuni di riferimento* e dei relativi descrittori si è svolta in modo assai rigoroso, avvalendosi della combinazione sistematica di metodi intuitivi, qualitativi e quantitativi. Per prima cosa si è analizzato il contenuto delle scale esistenti alla luce delle categorie descrittive del *Quadro di riferimento*. Successivamente, nel corso di una fase intuitiva, il materiale è stato rivisto, si sono formulati nuovi descrittori, e l'insieme è stato esaminato da esperti. Dopodiché, si è fatto ricorso

a diversi metodi qualitativi per controllare che gli insegnanti fossero in grado di usare le categorie descrittive scelte e che i descrittori descrivessero realmente le categorie che dovevano descrivere. Nell'ultima fase, applicando dei metodi quantitativi, i migliori descrittori del gruppo sono stati messi in ordine progressivo. Si è poi verificato che la graduazione risultante avesse la precisione dovuta in studi di caso su situazioni analoghe.

I problemi tecnici connessi con lo sviluppo e la graduazione delle descrizioni delle competenze linguistiche vengono illustrati nelle appendici. L'Appendice A introduce l'elaborazione delle scale e presenta metodologie che possono essere adottate per svilupparle. L'Appendice B dà una breve panoramica del progetto della Fondazione Nazionale Svizzera della Ricerca Scientifica che ha sviluppato i *Livelli comuni di riferimento*, mettendo a punto i relativi descrittori per diversi settori scolastici.

I progetti descritti in appendice presentano una notevole convergenza sia con i *Livelli comuni di riferimento* sia con i concetti, tarati ai diversi livelli nei descrittori esemplificativi. Dunque una documentazione sempre crescente testimonia che i criteri delineati sopra sono soddisfatti, quanto meno parzialmente.

### 3.2 I LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO

Sembra che ci sia un consenso ampio (anche se non universale) sul numero e la natura dei livelli opportuni per l'organizzazione dell'apprendimento linguistico e il riconoscimento pubblico dei risultati. Il quadro delineato, consistente di sei livelli generali, sembra coprire adeguatamente lo spazio di apprendimento delle lingue europee significativo per i soggetti che apprendono.

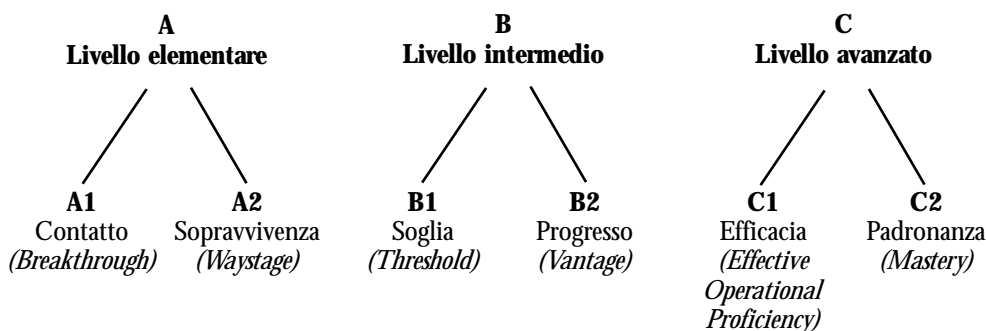
- Il **livello di contatto** (*Breakthrough/Le Niveau introductif ou découverte*) corrisponde a ciò che nel 1978 Wilkins proponeva di chiamare "competenza relativa a routine" (*Formulaic Proficiency*) e Trim, nella stessa pubblicazione<sup>1</sup>, "competenza introduttiva" (*Introductory*).
- Il **livello di sopravvivenza** (*Waystage/Le Niveau intermédiaire ou de survie*) corrisponde alla specificazione dei contenuti adottata dal Consiglio d'Europa.
- Il **livello soglia** (*Threshold Level/Le Niveau seuil*) corrisponde alla specificazione dei contenuti adottata dal Consiglio d'Europa.
- Il **livello progresso** (*Vantage/Le Niveau avancé ou utilisateur indépendant*) corrisponde alla terza specificazione dei contenuti adottata dal Consiglio d'Europa; questo livello è stato descritto da Wilkins come "competenza operativa limitata" (*Limited Operational Proficiency*), e da Trim come "risposta appropriata in situazioni abituali" (*adequate response to situations normally encountered*).
- Il **livello dell'efficacia** (*Effective Operational Proficiency/Le Niveau autonome ou*

<sup>1</sup> Trim, J.L.M., 1978, *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe.

*de compétence opérationnelle effective*), chiamato “competenza efficace” (“*effective proficiency*”) da Trim e “competenza operativa adeguata” (“*Adequate Operational Proficiency*”) da Wilkins corrisponde a un livello avanzato di competenza, adeguato per affrontare compiti complessi di studio e di lavoro.

- Il **livello di padronanza** (*Mastery/La Maîtrise*), chiamato da Trim “padronanza globale” (“*comprehensive mastery*”) e da Wilkins “competenza operativa globale” (“*Comprehensive Operational Proficiency*”), corrisponde all’obiettivo più alto certificato da un esame nel modello adottato dall’ALTE (*Association of Language Teachers in Europe*). Potrebbe essere esteso per inglobare la competenza interculturale di livello ancora più alto che raggiungono molti professionisti operanti nel campo delle lingue.

Guardando questi sei livelli si constata comunque che essi corrispondono rispettivamente a interpretazioni superiori o inferiori della classica suddivisione in livello elementare, livello intermedio e livello avanzato. Inoltre alcuni dei nomi dati dal Consiglio d’Europa non si prestano ad essere tradotti (ad es. *Waystage* e *Vantage*). Per questo motivo si propone qui uno schema ad albero di tipo ipertestuale, a partire da una articolazione iniziale in tre livelli generali, A, B e C.



**Fig. 1**

### 3.3 PRESENTAZIONE DEI LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO

La definizione di un insieme di punti comuni di riferimento non limita in alcun modo le scelte che, nei diversi settori appartenenti a culture pedagogiche differenti, si possono fare per organizzare e descrivere il proprio sistema di livelli e di moduli. Si prevede inoltre che con il tempo i punti comuni di riferimento e i descrittori saranno formulati in modo più preciso, man mano che nella descrizione si integreranno le esperienze degli stati membri e delle istituzioni, con le relative competenze professionali.

È anche auspicabile che i punti comuni di riferimento vengano presentati in mo-

do diverso, a seconda degli scopi. In certi casi sarà opportuno riassumere il sistema dei *Livelli comuni di riferimento* in singoli paragrafi olistici, come indicato nella tav. 1 (p. 32). Una rappresentazione “globale” e semplice di questo tipo permetterà di comunicare più facilmente il sistema ai non specialisti; anche gli insegnanti e gli estensori dei curricula potranno trovarvi dei punti di orientamento.

A fini pratici, per orientare gli apprendenti, gli insegnanti e gli altri operatori scolastici è comunque necessario disporre di un quadro più dettagliato; questo quadro d'insieme può essere presentato in forma di griglia che mostri le principali categorie dell'uso linguistico a ciascuno dei sei livelli. Nella tav. 2 (p. 34) è riportata una scheda esemplificativa per l'autovalutazione basata sui sei livelli; la scheda può servire agli apprendenti per individuare le proprie principali competenze linguistiche, aiutandoli a decidere a quale livello cercare una lista di controllo con descrittori più analitici per autovalutare il proprio grado di competenza.

Per altri scopi può essere opportuno concentrarsi su una determinata gamma di livelli e su un particolare insieme di categorie. Restringendo la gamma dei livelli e delle categorie solo a quelle rilevanti per un determinato scopo, sarà possibile aggiungere maggiori dettagli e raffinare livelli e categorie. Con questi si potrà elaborare una mappa che consenta di mettere un gruppo di moduli in rapporto reciproco, e anche in rapporto con il *Quadro di riferimento*.

In alternativa, piuttosto che individuare le categorie delle attività comunicative, può darsi che si desideri valutare una prestazione sulla base degli aspetti della competenza linguistico-comunicativa ricavabili dalla prestazione stessa. Lo schema nella tav. 3 (p. 36), elaborato per valutare le prestazioni orali, si concentra su differenti aspetti qualitativi dell'uso linguistico.

### 3.4 ESEMPI DI DESCRITTORI

Le tre tavole che presentano i *Livelli comuni di riferimento* (tavv. 1, 2 e 3) sono riprese in forma sintetica da una banca di “esempi di descrittori” elaborati e validati per il *Quadro europeo comune* nel progetto di ricerca descritto nell'Appendice B. Le specificazioni sono state correlate ai singoli livelli secondo una procedura matematica, analizzando l'interpretazione dei dati risultanti dalla valutazione di un grande numero di apprendenti.

Per agevolare la consultazione, le scale di descrittori fanno riferimento alle categorie dello schema descrittivo dei capitoli 4 e 5. I descrittori si riferiscono alle tre metacategorie seguenti.

#### *Attività comunicative*

Sono stati elaborati descrittori del “saper fare” per la ricezione, l'interazione e la produzione. Non in tutte le sotto-categorie si possono avere descrittori per ogni livello, dal momento che certe attività non possono essere svolte prima che si sia raggiunto

**Tav. 1. Livelli comuni di riferimento: scala globale**

Livello avanzato	<b>C2</b>	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	<b>C1</b>	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	<b>B2</b>	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	<b>B1</b>	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	<b>A2</b>	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	<b>A1</b>	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

un determinato livello di competenza, mentre a livelli più alti altre attività non costituiscono più un obiettivo.

### *Strategie*

Sono stati elaborati descrittori del “saper fare” per alcune delle strategie impiegate nella realizzazione delle attività comunicative. Le strategie sono considerate una cerniera tra le risorse dell'apprendente (competenze) e ciò che questi può fare (attività comunicative). I tre principi di (a) pianificazione dell'azione, (b) equilibrio delle risorse e compensazione delle carenze durante l'esecuzione e (c) controllo dei risultati e riparazione, se necessario, sono descritti nel quarto capitolo, nelle sezioni relative alle strategie di interazione e di produzione.

### *Competenze linguistico-comunicative*

Sono stati elaborati descrittori graduati per aspetti della competenza linguistica e pragmatica nonché per la competenza sociolinguistica. Sembra che alcuni aspetti delle competenze non possano essere definiti a tutti i livelli, perciò sono state fatte delle distinzioni quando si sono dimostrate significative.

I descrittori devono rimanere olistici per dare un quadro globale; liste dettagliate di microfunzioni, forme grammaticali e lessico sono riportate nelle specificazioni relative alle singole lingue (ad es. per il *Livello soglia*). Un'analisi di funzioni, nozioni, grammatica e lessico necessari per portare a termine i compiti comunicativi descritti nelle scale potrebbe far parte dell'elaborazione di nuovi repertori di specificazioni linguistiche. In modo analogo potrebbero essere elencate le competenze generali implicate in un modulo di questo tipo (ad es. conoscenza del mondo, capacità cognitive).

I descrittori presentati a corredo del testo nei capitoli 4 e 5:

- fondano la loro formulazione sull'esperienza di molti organismi impegnati nella definizione di livelli di competenza.
- sono stati elaborati insieme al modello presentato nei capitoli 4 e 5 grazie all'interazione tra (a) il lavoro teorico del gruppo di autori, (b) l'analisi delle scale di competenze esistenti e (c) i laboratori che hanno coinvolto gli insegnanti. Pur non coprendo completamente le categorie presentate nei due capitoli, il materiale dà un'idea di come può presentarsi una batteria di descrittori di questo tipo.
- sono stati posti in relazione con l'insieme dei *Livelli comuni di riferimento*: A1 (*Contatto*), A2 (*Sopravvivenza*), B1 (*Soglia*), B2 (*Progresso*), C1 (*Efficacia*) e C2 (*Padronanza*)
- rispondono ai criteri di efficacia indicati nell'Appendice A, in quanto sono tutti brevi, chiari e trasparenti, sono formulati in modo positivo, descrivono qualcosa di definito, sono indipendenti e autonomi – vale a dire che la formulazione di uno non ha bisogno della formulazione degli altri per essere compresa.

**Tav. 2. Livelli comuni di riferimento: griglia di autovalutazione**

		<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
<b>C</b> <b>O</b> <b>M</b> <b>P</b> <b>R</b> <b>E</b> <b>N</b> <b>S</b> <b>I</b> <b>O</b> <b>N</b> <b>E</b>	<b>A</b> <b>S</b> <b>C</b> <b>O</b> <b>L</b> <b>T</b> <b>T</b> <b>O</b>	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequenti relative a ciò che mi riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
	<b>L</b> <b>E</b> <b>T</b> <b>T</b> <b>U</b> <b>R</b> <b>A</b>	Riesco a capire i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, per es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.
<b>P</b> <b>A</b> <b>R</b> <b>L</b> <b>A</b> <b>T</b> <b>O</b>	<b>I</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b> <b>R</b> <b>A</b> <b>Z</b> <b>I</b> <b>O</b> <b>N</b> <b>E</b>	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).
	<b>P</b> <b>R</b> <b>O</b> <b>D</b> <b>U</b> <b>Z</b> <b>I</b> <b>O</b> <b>N</b> <b>E</b>	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.
<b>S</b> <b>C</b> <b>R</b> <b>I</b> <b>T</b> <b>T</b> <b>O</b>	<b>P</b> <b>S</b> <b>C</b> <b>R</b> <b>I</b> <b>T</b> <b>T</b> <b>A</b>	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, per es. per mandare i saluti dalle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per es. il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per es. per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.



	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho alcuna difficoltà a capire qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarci all'accento.
	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici.

**Tav. 3. Livelli comuni di riferimento: aspetti qualitativi dell'uso della lingua parlata**

	ESTENSIONE	CORRETTEZZA
<b>C2</b>	Mostra grande flessibilità nel riformulare le idee in forme linguistiche differenti per esprimere con precisione sottili sfumature di significato, per enfatizzare, differenziare, eliminare ambiguità. Ha anche una buona padronanza delle espressioni idiomatiche e colloquiali.	Mantiene un coerente controllo grammaticale del linguaggio complesso, anche quando l'attenzione è rivolta ad altro (ad es. a pianificare il discorso, a osservare le reazioni degli altri).
<b>C1</b>	Ha una buona padronanza di un ampio repertorio linguistico che gli/le permette di scegliere la formulazione adatta a esprimersi chiaramente in uno stile appropriato su una grande varietà di argomenti generali, accademici, professionali o del tempo libero, senza dover porre delle limitazioni a ciò che desidera dire.	Mantiene costantemente un alto livello di correttezza grammaticale; gli errori sono rari, difficili da individuare e di solito prontamente autocorretti.
<b>B2+</b>		
<b>B2</b>	Ha un repertorio linguistico sufficiente per riuscire a produrre descrizioni chiare ed esprimere punti di vista su argomenti molto generali, senza dover troppo cercare le parole. Usa qualche frase complessa nell'esprimersi.	Mostra un livello relativamente alto di controllo grammaticale. Non commette errori che creino fraintendimenti ed è capace di correggere molti dei propri errori.
<b>B1+</b>		
<b>B1</b>	Ha sufficienti strumenti linguistici e vocabolario per esprimersi con qualche esitazione e perifrasi su argomenti quali famiglia, interessi e hobby, lavoro, viaggi, fatti di attualità.	Usa con ragionevole correttezza un repertorio di strutture e di espressioni di routine associate a situazioni largamente prevedibili.
<b>A2+</b>		
<b>A2</b>	Usa frasi elementari con espressioni memorizzate, gruppi di parole e formule fisse per dare informazioni limitate in semplici situazioni quotidiane.	Usa correttamente alcune strutture semplici, ma fa ancora sistematicamente errori di base.
<b>A1</b>	Ha un repertorio molto ristretto di parole ed espressioni elementari relative a dati personali e a determinate situazioni concrete.	Ha solo un controllo limitato di poche strutture grammaticali semplici e di modelli di frasi che fanno parte di un repertorio memorizzato.

	FLUENZA	INTERAZIONE	COERENZA
	Sa esprimersi con spontaneità in un discorso lungo e con un ritmo colloquiale naturale, evitando o aggirando le difficoltà in modo così disinvolto che l'interlocutore quasi non se ne accorge.	È in grado di interagire tranquillamente ed efficacemente, riconoscendo e usando apparentemente senza sforzo elementi non verbali e intonativi. Sa intrecciare il proprio contributo al discorso degli altri prendendo la parola in modo del tutto naturale, riferendosi alle cose dette, facendo allusioni ecc.	È in grado di realizzare un discorso coerente e coeso usando in modo appropriato una grande varietà di schemi organizzativi e una ampia gamma di connettivi e di altri meccanismi di coesione.
	È in grado di esprimersi quasi senza sforzo con scioltezza e spontaneità. Solo un argomento concettualmente difficile può ostacolare la naturale scioltezza del discorso.	È in grado di scegliere, nel repertorio di funzioni discorsive di cui dispone, le espressioni adatte per prendere o mantenere la parola, introdurre le proprie osservazioni in modo appropriato e per agganciare abilmente ciò che dice a ciò che hanno detto altri interlocutori.	È in grado di realizzare un discorso chiaro, sciolto e ben strutturato, mostrando un uso controllato degli schemi organizzativi, dei connettivi e di altri meccanismi di coesione.
	È in grado di parlare con un ritmo abbastanza uniforme, anche se può avere delle esitazioni quando cerca strutture ed espressioni. Si verificano poche pause lunghe.	È in grado di avviare il discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante. È in grado di sostenere e facilitare una conversazione su un tema familiare, mostrando comprensione e sollecitando gli altri.	È in grado di usare un numero limitato di meccanismi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono esserci dei "salti".
	È in grado di parlare in modo comprensibile, anche se, specialmente in sequenze di produzione libera relativamente lunghe, sono evidenti le pause per cercare le parole e le forme grammaticali e per correggere gli errori.	È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia su argomenti familiari o di suo interesse. È capace di ripetere parte di ciò che altri hanno detto per confermare la reciproca comprensione.	È in grado di collegare una serie di semplici elementi brevi e distinti in una sequenza lineare di punti in rapporto tra loro.
	È in grado di farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante siano molto evidenti pause, false partenze e riformulazioni.	È in grado di rispondere a domande e di reagire a affermazioni semplici. È capace di segnalare che sta seguendo il discorso, ma raramente capisce a sufficienza per riuscire a sostenere autonomamente la conversazione.	È in grado di collegare gruppi di parole con semplici connettivi quali "e", "ma" e "perché".
	È in grado di cavarsela con enunciati molto brevi, isolati, solitamente composti di formule fisse, con molte pause per cercare le espressioni, per pronunciare le parole meno familiari e per riparare gli errori di comunicazione.	È in grado di porre domande semplici su dati personali e di rispondere a domande analoghe. Riesce a interagire in modo semplice, ma la comunicazione si basa totalmente su ripetizioni, riformulazioni e correzioni.	È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi elementari e sequenziali quali "e" o "allora".

- sono stati giudicati trasparenti, utili e significativi da gruppi di docenti parlanti nativi e non nativi, appartenenti a diversi settori scolastici e con profili molto differenziati in termini di formazione linguistica ed esperienza didattica. Gli insegnanti hanno mostrato di comprendere la batteria di descrittori e hanno contribuito a metterla a punto partendo da una raccolta di qualche migliaio di esempi.
- sono adeguati a descrivere i risultati raggiunti da apprendenti dell'attuale scuola secondaria inferiore e superiore, nell'istruzione tecnico-professionale e nell'educazione permanente; possono dunque costituire degli obiettivi realistici.
- sono stati "tarati in modo oggettivo" (a parte qualche eccezione regolarmente segnalata) e collocati lungo una scala comune. Ciò significa che la posizione della grande maggioranza dei descrittori sulla scala è determinata dall'interpretazione che è stata data alla valutazione dei risultati degli apprendenti, e non solo dall'opinione degli autori.
- forniscono una banca di criteri sulla progressiva acquisizione della competenza in una lingua straniera, che può essere utilizzata flessibilmente per una "valutazione a criterio". I descrittori possono essere messi in relazione con i sistemi esistenti sul territorio, elaborati alla luce delle esperienze locali, e/o impiegati per sviluppare nuove batterie di obiettivi.

L'insieme dei descrittori, anche se non è del tutto esaustivo e se è stato tarato sulla base dell'apprendimento di lingue straniere realizzato in un contesto istituzionale (peraltro multilingue e multisetoriale), nel complesso:

- è **flessibile**. La stessa batteria di descrittori può essere organizzata – come si è fatto qui – all'interno dei "livelli convenzionali" a banda larga identificati nel corso del Simposio di Rüşchlikon e utilizzati sia dalla Commissione Europea per il progetto DIALANG, sia da ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), ma può anche essere utilizzata per l'indicazione di "livelli pedagogico-didattici" a banda stretta.
- è **coerente** dal punto di vista del contenuto. Elementi simili o identici ricorrenti in diversi descrittori hanno mostrato di avere analogo valore sulla scala. Questi valori confermano molto ampiamente le concezioni degli autori che hanno elaborato le scale di competenza linguistica utilizzate per il lavoro. Sembrano inoltre coerenti con quanto contenuto nelle specificazioni del Consiglio d'Europa nonché con i livelli proposti da DIALANG e ALTE.

### 3.5 FLESSIBILITÀ DELL'APPROCCIO AD ALBERO

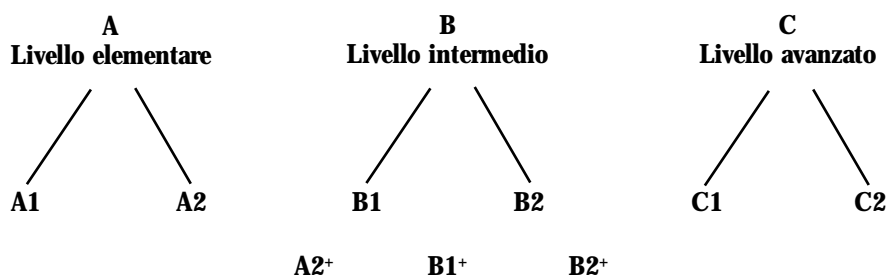
Il livello A1 (*Contatto*) è probabilmente il "livello" più basso di competenza in grado di generare lingua. Peraltro, prima di aver raggiunto questo stadio, gli apprendenti possono efficacemente portare a termine vari compiti specifici corrisponden-

ti a loro bisogni, usando una gamma di mezzi linguistici molto ristretta. L'indagine condotta dal Consiglio Nazionale Svizzero della Ricerca Scientifica nel 1994-1995, che ha elaborato e graduato gli esempi di descrittori, ha identificato una banda di uso linguistico, limitato all'esecuzione di compiti isolati, che può già esser data come presupposto nella definizione del livello A1. In certi contesti, per esempio con allievi nell'età dell'infanzia, può essere opportuno disporre di una "pietra miliare" simile. I descrittori seguenti si riferiscono a compiti semplici, di ordine generale, che nella scala sono stati collocati sotto al livello A1, ma che possono costituire degli utili obiettivi per principianti:

- è in grado di fare semplici acquisti, indicando con la mano o facendo altri gesti a supporto della verbalizzazione
- è in grado di chiedere il giorno, l'ora e la data e di rispondere alle medesime domande
- è in grado di usare alcune forme elementari di saluto
- è in grado di dire "sì", "no", "per favore", "prego", "grazie", "scusa"
- è in grado di compilare moduli non complicati, riportando dati personali, nome, indirizzo, nazionalità, stato civile
- è in grado di scrivere una breve e semplice cartolina postale.

Questi descrittori riguardano compiti "della vita reale" in situazioni di turismo. In contesto scolastico si potrebbe immaginare una diversa lista di compiti "pedagogici", che comprenda anche aspetti ludici della lingua, soprattutto nella scuola primaria.

Inoltre, i risultati empirici della ricerca svizzera suggeriscono una scala di nove livelli coerenti e più o meno di dimensioni analoghe, come indicato nella Fig. 2. Questa scala presenta delle tappe tra A2 (*Sopravvivenza*) e B1 (*Soglia*), tra B1 (*Soglia*) e B2 (*Progresso*), e tra B2 (*Progresso*) e C1 (*Efficacia*). L'esistenza di simili livelli più stretti è rilevante in un contesto di *apprendimento*, ma può anche essere collegata ai livelli più ampi, convenzionalmente usati per un contesto d'*esame*.



**Fig. 2**

Negli esempi di descrittori si è fatta una distinzione tra “livelli di riferimento” che corrispondono al “criterio” (ad es. A2 o A2.1) e “livelli potenziati” (ad es. A2+ o A2.2). Questi ultimi sono distinti dai primi per mezzo di una linea orizzontale, come si vede nell’esempio seguente che si riferisce alla comprensione orale generale.

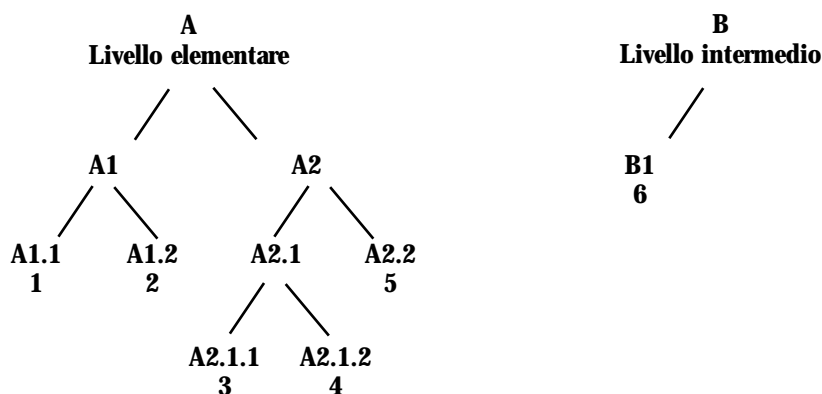
**Tav. 4. Livelli A2.1 e A2.2 (A2+): comprensione orale**

<b>A2</b>	È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente.
	È in grado di comprendere espressioni e formule fisse riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.

Mettere delle cesure tra i livelli è sempre una procedura soggettiva. Alcune istituzioni preferiscono livelli più larghi, altre li preferiscono stretti. Il vantaggio di un approccio ad albero è che consente, nella pratica, che differenti utenti “taglino” un insieme di livelli e/o descrittori in punti differenti per rispondere ai bisogni locali, definendo così dei “livelli locali”, che continuano però a mantenere il riferimento a un sistema comune. Il modo in cui è attribuita la numerazione permette di fare ulteriori suddivisioni senza perdere il riferimento all’obiettivo di base. Con un sistema ad albero flessibile come quello proposto, ogni istituzione può sviluppare i rami che ritiene significativi al livello di finezza opportuno, per collocare i livelli usati nel proprio sistema all’interno dell’impostazione del *Quadro comune di riferimento*.

**Esempio 1:**

In un sistema scolastico che va dalla scuola primaria alla secondaria inferiore, per esempio, o in corsi serali per adulti in cui si sente la necessità di dare visibilità ai progressi nei livelli più bassi, si potrebbe sviluppare il tronco del *Livello elementare* in 6 ramificazioni, con differenziazione più sottile al livello A2 (*Sopravvivenza*) dove si verrà a trovare la maggior parte degli apprendenti.



**Fig. 3**

**Esempio 2:**

Se la lingua viene appresa nell'ambiente in cui la si parla si tenderà a sviluppare il ramo intermedio, suddividendo i livelli al centro della scala per una maggiore finezza di analisi.

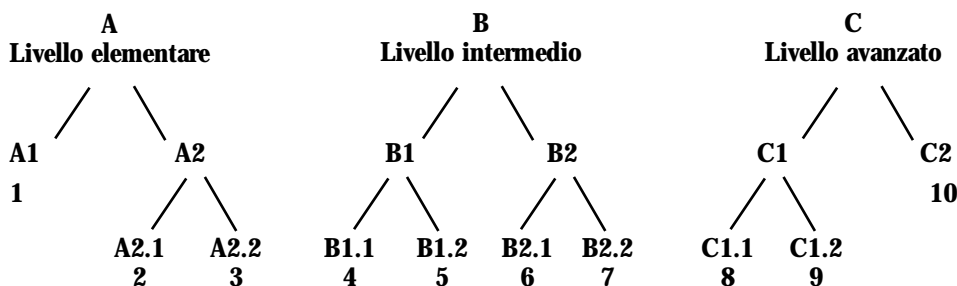


Fig. 4

**Esempio 3:**

Quadri di riferimento destinati a incoraggiare l'acquisizione per usi professionali delle abilità linguistiche più elevate svilupperebbero probabilmente il ramo *Livello avanzato*.



Fig. 5

### 3.6 COERENZA INTERNA DEI LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO

L'analisi di funzioni, nozioni, grammatica e lessico necessari per portare a termine i compiti comunicativi descritti nelle scale potrebbe avviare l'elaborazione di nuovi repertori di specificazioni linguistiche.

- Il livello **A1 (Contatto – Breakthrough)** è considerato il livello più basso della competenza che permette di generare e produrre lingua – il punto in cui l'apprendente è in grado di *interagire in modo semplice, rispondere a domande sempli-*

*ci su se stesso, dove vive, la gente che conosce e le cose che possiede e porre domande analoghe, formulare e reagire a enunciati semplici in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari – senza affidarsi esclusivamente a un repertorio molto limitato di espressioni riferite a situazioni specifiche, memorizzato e organizzato lessicalmente.*

- Il livello **A2** corrisponde alle specificazioni del **Livello di sopravvivenza (Waystage)**. È a questo livello che si trova la maggior parte dei descrittori relativi alle funzioni sociali, quali, ad esempio, *usa semplici espressioni convenzionali per salutare e rivolgere la parola a qualcuno, saluta le persone, chiede come stanno e reagisce alla risposta; porta a termine scambi comunicativi molto brevi; pone domande sull'occupazione degli interlocutori e su che cosa fanno nel tempo libero e risponde a domande analoghe; fa inviti e vi risponde; discute su che cosa fare, dove andare e prende accordi per incontrarsi; offre qualcosa e accetta.* Sempre a questo livello si trovano descrittori relativi alle uscite e agli spostamenti; è la versione semplificata e abbreviata dell'insieme delle specificazioni transazionali contenute nel *Livello soglia* per adulti che vivono all'estero; si tratta di descrittori quali: *concludere semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali o nelle banche; farsi dare semplici informazioni di viaggio; usare i mezzi di trasporto pubblico: autobus, treni e taxi; chiedere informazioni di base, chiedere e indicare il percorso, comperare i biglietti; chiedere e fornire merci e servizi di uso quotidiano.*
- La banda successiva rappresenta le competenze proprie del **Livello di sopravvivenza (Waystage) potenziato (A2+)**. Si può notare che qui la partecipazione alla conversazione è più attiva, anche se all'interno di confini ben delimitati e condotta con qualche aiuto dell'interlocutore; per esempio: *avvia, sostiene e conclude una breve e semplice conversazione faccia a faccia; comprende abbastanza per cavarcela senza eccessivo sforzo in semplici scambi di routine; riesce a farsi comprendere e a scambiare idee e informazioni su argomenti familiari in situazioni quotidiane prevedibili, a condizione che, se necessario, l'interlocutore collabori; riesce a comunicare su argomenti elementari a condizione di poter chiedere aiuto per esprimere ciò vuol dire; se la cava nelle situazioni quotidiane di contenuto prevedibile, anche se deve per lo più adattare il suo messaggio e trovare le parole; interagisce con relativa disinvoltura, e con qualche aiuto, in situazioni strutturate ma la partecipazione a una discussione libera è molto limitata;* è significativo che abbia maggiore abilità a sostenere dei monologhi, per esempio: *esprime in termini semplici ciò che prova; descrive in modo esteso aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad esempio le persone, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio; descrive attività svolte ed esperienze personali; descrive abitudini e routine; espone progetti e accordi presi; spiega che cosa gli/le piace o non piace; produce una descrizione breve ed elementare di avvenimenti e attività; descrive i suoi animali domestici e le cose che possiede; usa semplici enunciati descrittivi per parlare brevemente e per confrontare gli oggetti e le cose che possiede.*
- Il livello **B1** rispecchia le specificazioni del **Livello soglia (Threshold Level)** per chi si trova, come visitatore, in un paese straniero ed è caratterizzato da due aspet-



ti principali. La prima caratteristica è data dalla capacità di mantenere l'interazione e di riuscire ad ottenere ciò che si desidera, in situazioni di vario tipo, ad esempio: *generalmente segue e comprende i punti principali in una discussione di una certa lunghezza che si riferisce a lui/lei, a condizione che si parli chiaramente in lingua standard; in discussioni informali tra amici esprime e chiede punti di vista e opinioni personali; riesce a chiarire l'idea centrale che vuole far passare; utilizza flessibilmente molte forme linguistiche semplici riuscendo quasi sempre a esprimere il proprio pensiero; sostiene una conversazione o una discussione, ma quando cerca di esprimere con esattezza il proprio pensiero può avere, a tratti, difficoltà a farsi capire; continua il discorso in modo comprensibile, anche se sono molto evidenti pause per cercare parole e forme grammaticali e per riparare gli errori, specialmente nelle sequenze di produzione libera piuttosto lunghe.* La seconda caratteristica consiste nella capacità di far fronte in modo flessibile ai problemi della vita di tutti i giorni, per esempio *se la cava in situazioni meno abituali sui trasporti pubblici; se la cava nella maggior parte delle situazioni che si possono presentare in un'agenzia quando si organizza un viaggio o durante il viaggio stesso; interviene senza preparazione in una conversazione su argomenti con cui ha dimestichezza; fa un reclamo; prende qualche iniziativa in un colloquio/in una visita medica (ad es. introduce un nuovo argomento), pur dipendendo in larga misura dall'interlocutore nell'interazione; chiede a qualcuno di chiarire o precisare ciò che ha appena detto.*

- La banda seguente sembra essere un **Livello soglia (Threshold) potenziato** (B1+). Vi si ritrovano le stesse due caratteristiche di base, con l'aggiunta di un numero di descrittori che mettono a fuoco la *quantità* di informazioni scambiate, per esempio: *prende messaggi che contengono precise richieste di informazioni o spiegano dei problemi; fornisce informazioni concrete richieste in un colloquio o in una visita (ad es. descrive dei sintomi a un medico) ma lo fa con poca precisione; spiega perché qualcosa costituisce un problema; riassume un racconto, un articolo, una conversazione, una discussione, un'intervista o un documentario esprimendo la propria opinione e, su domanda, fornisce ulteriori dettagli; porta a termine un'intervista preparata, verificando e confermando le informazioni, anche se può a volte avere bisogno che qualcosa venga ripetuto, se l'interlocutore parla velocemente o dà una risposta ampia; descrive come fare qualcosa, dando istruzioni dettagliate; scambia con una certa disinvoltura una grande quantità di informazioni fattuali sulle routine abituali o anche su temi non abituali, ma che rientrano nel suo campo.*
- Il livello **B2** rappresenta un nuovo livello che si trova tanto al di sopra di B1 (*Soglia*) quanto A2 (*Sopravvivenza*) è al di sotto. Vuole riflettere le specificazioni del **Livello progresso**. Il termine letterale "posizione di vantaggio" (*Vantage*, in inglese) indica che, dopo aver fatto lenti ma sicuri progressi attraverso lo stadio intermedio, l'apprendente scopre di essere arrivato da qualche parte, vede le cose diversamente, assume una nuova prospettiva e può guardarsi intorno in modo nuovo. Sembra proprio che questa concezione venga confermata in larga misura dai descrittori tarati a questo livello, che rappresentano uno stacco piuttosto netto con

il contenuto di quelli precedenti. Per esempio al margine basso della banda è messa a fuoco l'efficacia dell'argomentazione: *espone e sostiene le proprie opinioni nel corso di una discussione, fornendo spiegazioni adeguate, argomentazioni e commenti; spiega il punto di vista su un problema d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni; costruisce un ragionamento con argomentazioni logiche connesse le une alle altre; sviluppa un'argomentazione adducendo ragioni pro o contro un certo punto di vista; spiega un problema indicando chiaramente che la controparte nella negoziazione deve fare delle concessioni; si interroga su cause, conseguenze e situazioni ipotetiche; prende attivamente parte ad una discussione informale relativa a contesti familiari, commenta, esprime chiaramente il proprio punto di vista, valuta le proposte alternative, formula ipotesi e reagisce a quelle formulate dagli interlocutori.* In questo livello ci sono poi due nuovi punti focali. Il primo consiste nell'agire più efficacemente nell'interazione sociale: ad es. *conversa con naturalezza, scioltezza ed efficacia; comprende in dettaglio ciò che gli/le viene detto in lingua standard, anche in un ambiente rumoroso; avvia il discorso, prende la parola nel momento opportuno e conclude la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante; usa frasi fatte (per es. "È una domanda difficile") per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuole dire; interagisce con un grado di scioltezza e di spontaneità che rende possibile un'interazione normale con parlanti nativi senza che nessuna delle due parti debba fare eccessivi sforzi; si adatta ai cambiamenti di argomento, stile e enfasi che si verificano normalmente in una conversazione; mantiene rapporti con interlocutori nativi senza rendersi involontariamente ridicolo/a o irritarli o richiedere che si comportino in modo diverso da come farebbero con un parlante nativo.* Il secondo fuoco comporta un nuovo grado di consapevolezza linguistica: *corregge errori che hanno provocato dei fraintendimenti; prende nota dei suoi errori più frequenti e li controlla consapevolmente; generalmente corregge sbagli ed errori di cui si rende conto; pianifica quel che deve dire e i mezzi per farlo, tenendo conto dell'effetto che avrà sul destinatario (sui destinatari).* Nel complesso sembra che si tratti di una nuova soglia che deve essere varcata da chi apprende la lingua.

- Al livello successivo – che rappresenta le competenze del **Livello progresso potenziato** (B2+) – si continua a mantenere, come nel livello B2, il fuoco sull'argomentazione, l'efficacia dell'interazione sociale e la consapevolezza linguistica. Peraltro il fuoco sull'argomentazione e sull'efficacia dell'interazione sociale può anche essere inteso come una nuova attenzione alle capacità discorsive. Questo nuovo gradino di competenza discorsiva si palesa nella gestione della conversazione (strategie di cooperazione): *riprende e sviluppa enunciati e inferenze degli altri interlocutori, contribuendo in tal modo a sostenere la discussione; connette abilmente i propri contributi a quelli degli altri interlocutori.* Ciò è evidente anche per gli aspetti di coerenza e coesione: *utilizza un numero limitato di elementi di coesione per collegare con disinvoltura le frasi e produrre un discorso chiaro e connesso; usa in modo efficace diversi connettivi per indicare chiaramente i rapporti tra i concetti; sviluppa un'argomentazione in modo sistematico, mettendo opportunamente in*

*evidenza i punti salienti e gli elementi a loro sostegno. È infine in questa banda che si concentrano le voci relative alla negoziazione: espone una richiesta di indennizzo usando un linguaggio convincente e argomenti semplici per ottenere soddisfazione; enuncia chiaramente i limiti di una concessione.*

- Il successivo livello **C1** è stato definito **Livello dell'efficacia**. Questo livello sembra essere caratterizzato dalla facilità di accesso a un'ampia gamma di strumenti linguistici che permettono una comunicazione sciolta e spontanea, come si vede negli esempi seguenti: *sa esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo; ha buona padronanza di un ampio repertorio lessicale che permette di colmare le lacune con perifrasi; si nota poco lo sforzo per trovare espressioni o strategie di evitamento; solo un argomento concettualmente difficile può inibire la naturale scioltezza del discorso*. Le capacità discorsive che caratterizzano il livello precedente continuano ad essere evidenti anche al livello C1, con una maggior enfasi sulla scioltezza, per esempio: *sceglie l'espressione adeguata entro un repertorio fluente di funzioni discorsive, per introdurre proprie osservazioni; in questo modo risveglia l'attenzione o guadagna tempo mentre pensa; realizza un discorso chiaro, sciolto e ben strutturato, mostrando un uso controllato degli schemi organizzativi, di connettivi e di altri meccanismi di coesione*.
- Benché intitolato **Padronanza**, il livello **C2** non intende indicare la competenza del parlante nativo o una competenza che vi si avvicini. L'intenzione è di definire il grado di precisione, appropriatezza e scioltezza linguistica che caratterizza il discorso di apprendenti eccellenti. I descrittori inclusi nel repertorio comprendono: *esprime con precisione sottili sfumature di significato, usando con ragionevole correttezza svariati modificatori del discorso; ha una buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali ed è consapevole delle relative connotazioni; aggira le difficoltà ristrutturando il discorso con tanta scioltezza che l'interlocutore difficilmente se ne accorge*.

I *Livelli comuni di riferimento* possono venire presentati ed essere utilizzati in diversi formati, in modo più o meno dettagliato e particolareggiato. Tuttavia l'esistenza di punti fissi di riferimento comune offre trasparenza e coerenza, strumenti per la futura pianificazione e una base per lo sviluppo successivo. Questo insieme concreto di descrittori, corredato con i criteri e le metodologie utili a svilupparne altri, è stato elaborato per aiutare chi è responsabile delle decisioni a progettare applicazioni adatte al proprio contesto.

### 3.7 COME LEGGERE LE SCALE DEI DESCRITTORI ESEMPLIFICATIVI

I livelli usati sono i sei principali introdotti in questo capitolo: A1 (*Contatto*); A2 (*Sopravvivenza*), B1 (*Soglia*), B2 (*Progresso*), C1 (*Efficacia*) e C2 (*Padronanza*). I livelli al centro della scala – *Sopravvivenza*, *Soglia* e *Progresso* – in molti casi hanno, co-

me si è detto, una ulteriore suddivisione rappresentata da una linea orizzontale. In questi casi i descrittori sotto la linea orizzontale sono i criteri di riferimento del relativo livello, mentre i descrittori posti sopra definiscono un livello di competenza che è significativamente superiore a quello rappresentato dal livello di riferimento, ma non raggiunge lo standard del livello successivo. Questa distinzione si basa su una graduazione empirica. Dove A2 (*Sopravvivenza*), B1 (*Soglia*) e B2 (*Progresso*) non sono ulteriormente distinti, i descrittori rappresentano il livello di riferimento, in quanto non si sono trovate formulazioni che cadessero tra i due livelli.

C'è chi preferisce leggere una scala passando dal livello inferiore a quello superiore, mentre altri preferiscono il contrario. Per coerenza tutte le scale di descrittori sono presentate con il livello C2 (*Padronanza*) in alto e A1 (*Contatto*) in basso.

Ciascun livello comprende i livelli inferiori. Ciò significa che si considera che chi è al livello B1 (*Soglia*) deve essere in grado di fare tutto ciò che è indicato al livello A2 (*Sopravvivenza*), e meglio di quanto sia indicato in questo livello. Così le condizioni di una prestazione collocata al livello A2 (*Sopravvivenza*), per esempio *“purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente”*, al livello B1 (*Soglia*) avranno minor forza, o non verranno applicate alla prestazione.

Non tutti gli elementi o gli aspetti di un descrittore vengono ripetuti al livello successivo. Ciò significa che nelle formulazioni di ciascun livello si seleziona ciò che è considerato saliente o nuovo a quel livello. Si è evitato di ripetere sistematicamente tutti gli elementi menzionati al livello inferiore, apportando lievi modifiche per indicarne l'accresciuta difficoltà.

Non tutti i livelli sono descritti su tutte le scale. È difficile trarre conclusioni dall'assenza di una determinata area in un determinato livello, dal momento che ciò può essere dovuto a una delle ragioni elencate sotto, o a una loro combinazione.

- L'area esiste a quel livello: alcuni descrittori erano stati inclusi nel progetto di ricerca, ma sono stati scartati al controllo della qualità.
- È probabile che a quel livello l'area esista: sarebbe forse stato possibile formulare dei descrittori, ma non lo si è fatto.
- A quel livello l'area potrebbe forse esistere: ma la formulazione sembra essere molto difficoltosa, se non addirittura impossibile.
- A quel livello l'area non esiste o non è significativa: non è possibile fare alcuna distinzione.

È opportuno che chi desidera utilizzare il repertorio dei descrittori presentato nel *Quadro di riferimento* prenda in considerazione come affrontare la questione delle lacune nei descrittori proposti. Può darsi che tali lacune possano essere colmate da ulteriori elaborazioni nel contesto in questione e/o integrando con materiale del sistema dell'utente. D'altro canto è possibile che alcuni vuoti non vengano eliminati – e a ragion veduta. Può darsi che nel sistema dei livelli una certa categoria perda di significatività verso l'alto o verso il basso. Un vuoto al centro della scala può, d'altra parte, indicare che non è facile formulare una distinzione significativa.

### 3.8 COME USARE LE SCALE DEI DESCRITTORI DI COMPETENZA LINGUISTICA

I *Livelli comuni di riferimento* esemplificati nelle tavv. 1, 2 e 3 costituiscono una scala verbale di competenza. Le questioni tecniche connesse con l'elaborazione di una simile scala sono illustrate nell'Appendice A. Il capitolo sulla valutazione, il nono, descrive modi in cui la scala dei *Livelli comuni di riferimento* può essere usata come strumento per la valutazione della competenza linguistica.

Tuttavia, una questione centrale nel dibattito sulle scale di competenza linguistica è la necessità di identificarne con precisione la funzione; i descrittori della scala vanno opportunamente formulati in rapporto a tale funzione.

Le scale di competenze sono state distinte funzionalmente in tre tipi: (a) orientate all'utente, (b) orientate all'esaminatore, (c) orientate all'autore (Alderson 1991). Quando una scala viene usata per una funzione diversa da quella per la quale era stata progettata possono insorgere dei problemi – a meno che non si possa dimostrare che la sua formulazione è adeguata.

(a) le **scale orientate all'utente** riportano i comportamenti caratteristici o probabili degli apprendenti ad uno specifico livello. Gli enunciati esprimono **ciò che l'apprendente è in grado di fare** e sono formulati in termini positivi, anche ai livelli bassi:

È in grado di comprendere un discorso semplice, rivolto direttamente a lui/lei, pronunciato lentamente e con chiarezza, e di afferrare gli elementi essenziali di annunci e messaggi brevi, chiari e semplici.

*Scala di competenza linguistica della Certificazione Eurocentres 1993: Ascolto: Livello 2.*

A volte possono essere espresse delle limitazioni:

Riesce a comunicare in compiti e situazioni semplici e di *routine*. Servendosi di un dizionario può comprendere semplici messaggi scritti, senza dizionario può afferrarne il senso generale. In situazioni non di *routine* la competenza linguistica limitata può essere causa di frequenti interruzioni e fraintendimenti.

*Scala di competenza linguistica a nove livelli adottata dalla Finlandia 1993: Livello 2.*

Le scale orientate all'utente sono per lo più *olistiche* e propongono un descrittore per livello. La scala finlandese cui si è fatto riferimento è di questo tipo. Anche la tav. 1 presentata in questo capitolo per introdurre i *Livelli comuni di riferimento* propone agli utenti una sintesi globale delle competenze caratterizzanti ciascun livello. Le

<sup>2</sup> Tutte le scale citate in questo capitolo sono analizzate in dettaglio, con riferimenti bibliografici completi, in North B., 1994, *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasburgo, Consiglio d'Europa CC-LANG (94) 24.

scale orientate all'utente possono anche riferirsi alle quattro abilità, come avviene in quelle citate degli Eurocentres, ma la loro caratteristica essenziale è la semplicità.

(b) le **scale orientate all'esaminatore** sono una guida per le operazioni di attribuzione di un punteggio, o di un voto. Gli enunciati sono tipicamente formulati in termini di qualità della prestazione attesa. La valutazione è sommativa e misura la competenza espressa in una determinata prestazione. Scale di questo tipo si concentrano sulla **qualità della prestazione dell'apprendente** e sono spesso espresse in termini negativi, anche ai livelli alti, soprattutto se sono formulate con riferimento a una norma fissata per il superamento di un esame.

Discorso non coeso e/o frequenti esitazioni hanno ostacolato la comunicazione e richiesto costantemente uno sforzo all'ascoltatore.

*Certificato in inglese avanzato 1991 (University of Cambridge Local Examination Syndicate), Prova 5 (orale) Criteri di valutazione: fluenza: grado 12 (livello inferiore di quattro).*

Tuttavia la formulazione negativa può essere evitata in molti casi, ricorrendo a un approccio di sviluppo qualitativo in cui si analizzano e descrivono le caratteristiche di prestazioni chiave.

Alcune scale orientate all'esaminatore sono di tipo *olistico* e propongono un descrittore per livello. Altre, invece, sono *analitiche* e mettono a fuoco diversi aspetti della prestazione, quali ampiezza, correttezza, fluenza, pronuncia. La tav. 3 presentata in questo capitolo offre un esempio di scala *analitica* orientata all'esaminatore formulata in termini positivi e desunta dagli esempi di descrittori del *Quadro di riferimento*.

Alcune scale analitiche dispongono di un numero considerevole di categorie per tracciare il profilo della competenza. Si è considerato che tali approcci siano poco adatti per la valutazione, perché gli esaminatori trovano generalmente difficile avere a che fare con più di 3-5 categorie. Le scale analitiche come quella della tav. 3 sono state descritte pertanto come **orientate alla diagnosi**, dal momento che uno dei loro scopi è di delineare la situazione in quel momento e i bisogni dell'apprendente rispetto a categorie significative e di fornire una diagnosi su ciò che va fatto per soddisfarli.

(c) le **scale orientate all'autore** costituiscono una guida per la costruzione di test a livelli appropriati. Gli enunciati sono tipicamente espressi in termini di compiti specifici che possono essere richiesti all'apprendente nel test. Anche le scale di questo tipo, o liste di specificazione, si concentrano su **ciò che l'apprendente è in grado di fare**.

È in grado di dare informazioni dettagliate sulla propria famiglia, le condizioni di vita, la propria formazione; di descrivere e conversare su aspetti quotidiani del proprio ambiente (ad es. il proprio quartiere, il tempo); descrivere attività o occupazioni attuali o recenti; comunicare spontaneamente con i colleghi di lavoro o l'immediato superiore gerarchico (ad es. porre domande sul lavoro, lamentarsi delle condizioni di lavoro, chiedere del tempo li-

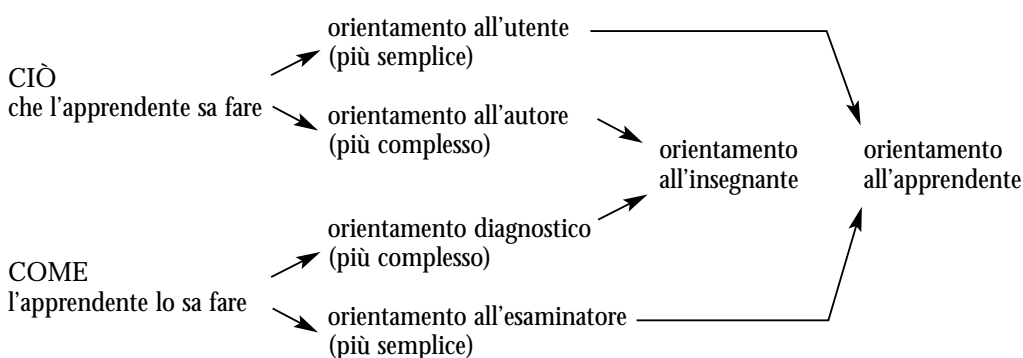
bero, ecc.); trasmettere brevi messaggi al telefono; dare indicazioni e istruzioni per semplici compiti nella vita di tutti i giorni (ad es. a un commerciante). Cerca di usare formule educate per fare delle richieste (usando “vorrei”, “potrei”). A volte può offendere mostrando involontariamente familiarità o aggressività o irritare per un eccesso di formalismo in situazioni in cui il parlante nativo si aspetta un comportamento informale.

*Indici di competenza nella seconda lingua adottati in Australia 1982; Parlato; Livello 2: Esempi di compiti specifici (una colonna su tre).*

Questo descrittore olistico potrebbe essere scomposto in brevi descrittori per le categorie *Scambio di informazione (ambito personale, ambito occupazionale)*, *Descrizione, Conversazione, Telefonate, Dare indicazioni/istruzioni, Socioculturale*.

Le liste di controllo o scale di descrittori usate per la valutazione continua da parte dell'insegnante – o per l'autovalutazione – funzionano meglio se i descrittori non si limitano a dire *che cosa* gli apprendenti sono capaci di fare, ma anche *come* sono capaci di farlo. La mancanza di opportune informazioni sulla qualità attesa nelle prestazioni degli apprendenti ha comportato dei problemi, nelle precedenti versioni, sia con gli obiettivi del curriculum nazionale inglese (*English National Curriculum*), sia con i profili del curriculum australiano (*Australian Curriculum*). Gli insegnanti preferiscono che venga fornita qualche precisazione sia sui compiti previsti nel curriculum (un legame con le scale orientate all'autore), sia sui criteri qualitativi (un legame con le scale orientate alla diagnosi). Anche i descrittori per l'autovalutazione sono più utili quando indicano la qualità richiesta nell'esecuzione del compito ai diversi livelli.

Riassumendo, le scale di competenza linguistica possono essere considerate caratterizzate da uno o più dei seguenti orientamenti.



**Fig. 6**

Tutti questi orientamenti possono essere considerati pertinenti in un quadro di riferimento comune.

Guardando in modo diverso agli orientamenti presentati, si può dire che la scala orientata all'utente è una versione meno dettagliata di una scala orientata all'autore, fatta per dare un quadro d'insieme. Analogamente una scala orientata all'esaminatore è una versione meno dettagliata di una scala diagnostica che aiuta l'esaminatore ad arrivare a un quadro d'insieme. Alcune scale orientate all'utente portano fino alla sua logica conclusione il processo di ridurre i dettagli in un quadro d'insieme e presentano una scala "globale" che descrive i risultati tipici per ciascun livello; in certi casi questa modalità prende il posto di un'esposizione dettagliata (vedi la scala finlandese citata sopra). In certi casi la scala globale serve per dare significato al profilo risultante da numeri che si riferiscono ad abilità specifiche (come nel IELTS [*International English Language Testing System*]). In altri casi ancora la scala globale serve come punto di partenza o per dare un quadro d'insieme (ad es. gli Eurocentres). In tutti questi casi la prospettiva è simile a quella delle presentazioni ipertestuali che si usano al computer. All'utente le informazioni vengono presentate "a piramide"; questo gli permette di avere una visione d'insieme guardando lo strato superiore della gerarchia (in questo caso la scala "globale"). Maggiori dettagli possono venire forniti procedendo lungo gli strati inferiori del sistema, ma in ogni punto quello che l'utente guarda si limita ad una o due schermate – o fogli. In questo modo si può presentare la complessità senza confondere il lettore con dettagli non pertinenti, e d'altra parte senza banalizzarla. Il dettaglio c'è – se serve.

L'ipertesto è un'analogia molto utile per la rappresentazione di un sistema descrittivo. Quest'approccio è stato scelto dalla ESU (*English Speaking Union*) per la scala di riferimento per gli esami di inglese lingua straniera. L'approccio è ulteriormente sviluppato nelle scale presentate nei capitoli 4 e 5. Per esempio, con riferimento alle attività comunicative, la scala per l'*interazione* riassume in sé le scale di livello più basso.

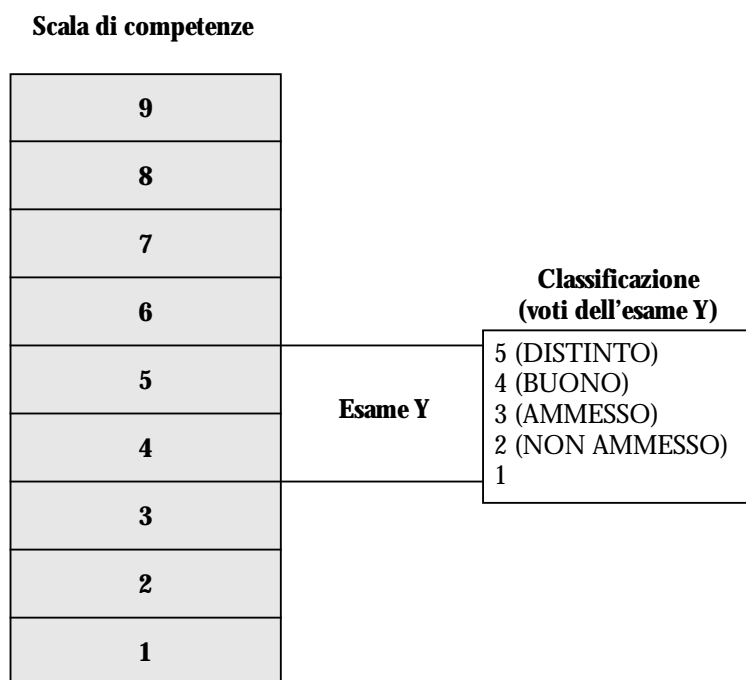
*Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:*

- *in quale misura il loro interesse per i livelli riguarda gli obiettivi di apprendimento, il contenuto del programma, le linee guida per gli insegnanti e la valutazione continua (orientamento all'autore)*
- *in quale misura il loro interesse per i livelli è finalizzato ad aumentare la validità e coerenza della valutazione, fornendo criteri definiti per gradi di capacità (orientamento all'esaminatore)*
- *in quale misura il loro interesse per i livelli è correlato a presentare i risultati a datori di lavoro, altri settori scolastici, ai genitori e agli apprendenti stessi (orientamento all'utente), fornendo criteri definiti per gradi di capacità (orientamento all'esaminatore).*



### 3.9 LIVELLI DI COMPETENZA E CLASSIFICAZIONE DEI RISULTATI

Per quel che riguarda la graduazione, è importante fare una distinzione tra la definizione di livelli di competenza, come nella scala dei *Livelli comuni di riferimento*, e la valutazione del grado di raggiungimento di un obiettivo appartenente a un determinato livello. Una scala di competenze, come quella dei *Livelli comuni di riferimento*, definisce una serie di bande ascendenti che concettualmente possono coprire l'intera gamma delle competenze di un apprendente o solo la gamma di competenza che è rilevante per il settore o l'istituzione in questione. Essere classificati come livello B2 può rappresentare un risultato eccezionale per un apprendente (che solo due mesi prima si trovava al livello B1), e rappresentare invece una prestazione mediocre per un altro (che era già stato classificato al livello B2 due anni prima).



**Fig. 7**

Un determinato obiettivo può essere situato a un certo livello. Nella fig. 7 l'esame "Y" copre la banda di competenza rappresentata dai livelli 4 e 5 sulla scala. Altri esami possono essere destinati a livelli differenti, e la scala di competenza può essere usata per rendere più trasparente la relazione che intercorre tra di loro. È questa l'idea che sta alla base del progetto quadro per gli esami di inglese lingua straniera del-

la ESU (*English Speaking Union*) e dello schema utilizzato dall'ALTE per mettere in relazione reciproca gli esami in lingue europee differenti.

Un risultato ottenuto con l'esame "Y" può essere valutato, nei termini di una scala che assegna punteggi da 1 a 5, ove "3" è la norma che rappresenta la promozione. Una simile scala a livelli può essere usata per valutare direttamente una prestazione che richiede una valutazione soggettiva, com'è per la produzione orale e scritta – e/o può essere usata per rendere conto del risultato dell'esame. L'esame "Y" può essere parte di una sequenza di esami "X", "Y" e "Z", ciascuno dei quali può basarsi su una scala di tipo analogo. Ma è evidente che in termini di competenza linguistica un 4 ottenuto in un esame X non ha lo stesso significato di un 4 dell'esame Y.

Se gli esami "X", "Y" e "Z" sono stati collocati tutti su una scala comune delle competenze, dovrebbe essere possibile, dopo un periodo di tempo, stabilire delle relazioni tra la classificazione ottenuta in un esame e quella ottenuta in un altro. Questo risultato si può raggiungere mediante una procedura che implichi la collaborazione tra esperti, l'analisi delle specificazioni relative ai livelli, il confronto dei campioni ufficiali e la messa in scala dei risultati dei candidati.

In questo modo è possibile stabilire una relazione tra le votazioni d'esame e i livelli di competenza perché gli esami, per definizione, implicano l'esistenza di uno standard e di un gruppo di esaminatori qualificati capaci di interpretarlo. È necessario avere standard comuni espliciti e trasparenti, esempi di operazionalizzazione, e infine metterli in scala.

La valutazione dei risultati, nelle scuole di molti paesi, avviene attraverso classificazioni (*notes, Noten, voti*) che possono andare, ad esempio, da 1 a 6, con 4 come voto di promozione, di norma o di "sufficienza". Il significato dei voti è implicito, interiorizzato per gli insegnanti di quel contesto, ma viene raramente definito. La natura della relazione tra il voto attribuito dall'insegnante e i livelli di competenza è, in teoria, la stessa che c'è tra i voti degli esami e i livelli di competenza. Ma in questo caso la questione è complicata dal fatto che gli standard implicati possono essere molti e diversi, perché, a prescindere dal formato usato per la valutazione e dal grado di condivisione che, rispetto ai voti, gli insegnanti raggiungono in uno specifico contesto, ogni anno scolastico in ogni tipo di scuola in ogni distretto scolastico si finirà per determinare naturalmente uno standard differente. Ovviamente nella stessa scuola secondaria, un "4" alla fine del quarto anno non ha lo stesso significato di un "4" alla fine del terzo anno. Né un 4 alla fine del quarto anno significherà la stessa cosa in due differenti tipi di scuola.

Ciononostante è possibile stabilire una relazione approssimativa tra la gamma degli standard usati in un determinato settore e i livelli di competenza ricorrendo a una procedura che mette insieme diverse tecniche. Si fornisce ad esempio una definizione di standard riferiti a differenti gradi di realizzazione dello stesso obiettivo, chiedendo agli insegnanti di riportare il risultato medio su una scala di competenze o una griglia del tipo di quelle presentate nelle tavv. 1 e 2. Si raccolgono

dei campioni di prestazioni rappresentative e li si tarano collettivamente nel corso di sessioni di valutazione. Si chiede agli insegnanti di valutare dei video preventivamente standardizzati, attribuendo i voti che darebbero normalmente ai loro studenti.

*Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:*

- *in quale misura sono interessati a stabilire un insieme di livelli per registrare i progressi della competenza all'interno del loro sistema visto nella sua interezza*
- *in quale misura sono interessati a fornire dei criteri di valutazione trasparenti che permettano di attribuire voti ai risultati raggiunti rispetto agli obiettivi fissati per un determinato livello di competenza, sia nelle procedure d'esame, sia nelle valutazioni degli insegnanti*
- *in quale misura sono interessati a sviluppare un quadro comune per stabilire relazioni coerenti tra diversi settori scolastici, livelli di competenza e modalità di valutazione esistenti nel loro sistema.*