

Progetto Continuità  
Primo e Secondo  
ciclo di Istruzione e  
Formazione  
Professionale



Italiano

descrizione dei  
livelli di  
competenza

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

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

**Progetto  
*Continuità Primo e Secondo ciclo di Istruzione e Formazione Professionale***

**GRUPPO DI LAVORO**

**“DESCRIZIONE DEI LIVELLI DI COMPETENZA  
IN LINGUA ITALIANA”**

**Competenza 1**

*Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura*

**Competenza 2**

*Leggere, analizzare e comprendere testi*

**Competenza 3**

*Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi*

**Competenza 4**

*Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento*

## **REPORT DELL'ATTIVITÀ E PRODOTTI**

Nell'ambito del progetto continuità un gruppo di insegnanti ha deciso di impegnarsi nella definizione dei livelli delle competenze in lingua italiana degli alunni. Il gruppo era costituito da insegnanti della SSPG e da insegnanti della SSSG.

Il primo incontro è stato dedicato all'analisi del modello certificativo da compilarsi a cura del Consiglio di Classe per ogni alunno in uscita dalla SSPG, alla condivisione di pratiche messe in atto nello scorso anno dagli insegnanti della SSPG e all'esplicitazione di difficoltà incontrate nel certificare le competenze.

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

Nell'anno scolastico 2012-13 gli insegnanti della SSPG hanno prodotto la certificazione di competenze utilizzando il modello fornito dal Dipartimento; di tale certificazione però è stato fatto un uso tanto disomogeneo, quanto poco efficace. Molte scuole, infatti, hanno consegnato la certificazione alle famiglie assieme alla scheda di valutazione, altre l' hanno consegnata solo su richiesta; di fatto non c'è stato un passaggio diretto tra gli istituti di provenienza e di arrivo degli alunni e le famiglie non hanno consegnato la certificazione alla scuola secondaria. Questa gestione del documento ha ulteriormente demotivato gli insegnanti della sspg che già lo avevano compilato con difficoltà ( anche perché era stato diffuso solo a marzo).

Fatte queste considerazioni di carattere più pratico si è passati ad un'analisi del modello certificativo e ci si è soffermati particolarmente sulle "Indicazioni per la certificazione al termine del primo ciclo di istruzione" elaborate dal Dipartimento conoscenza a corollario del modello stesso.

Esaminando l'indicazione si legge che la certificazione deve essere "*effettuata[...] in coerenza con la scelta organizzativa e curricolare degli istituti*", da questo passaggio emerge una forte carenza del modello certificativo che risulta non coerente con i traguardi perseguiti nella scuola trentina che sono esplicitati nelle linee guida per la stesura dei piani di studi emanate dalla Provincia. Infatti, se in queste si analizza la sezione relativa alla disciplina italiano, si trova una declinazione delle relative competenze organizzata su quattro piani: interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura, leggere, analizzare e comprendere testi, produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi, riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento. Se si legge il modello certificativo, però, l'articolazione della competenza nominata "comunicazione nella lingua italiana" prevede i seguenti indicatori: l'alunno "*Interagisce nelle diverse situazioni comunicative esprimendo bisogni, desideri e sentimenti, ascolta le idee altrui ed esprime le proprie. - Legge, analizza e comprende testi e messaggi di diversa tipologia e complessità.- Produce testi e messaggi*

*di diversa tipologia, adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario.”*

E' evidente come il modello manchi di un elemento importante del curriculum e cioè la riflessione sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento. Si è ritenuto che questa non sia solo un' incoerenza tra quanto richiesto e lo strumento certificativo, ma sia un aspetto che toglie valore e completezza al modello stesso.

A sostegno di questa posizione viene anche il quadro di riferimento relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente in cui, relativamente alla competenza comunicazione nella madrelingua, troviamo inseriti come presupposti al possesso di tale competenza siano *“la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio”*.

Il quadro di riferimento suggerisce inoltre due ulteriori articolazioni della competenza esplicitando elementi che non sono considerati nel modello provinciale e cioè *“la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle”* e *“la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile”*.

Tutto ciò considerato, il gruppo di ricerca non ha ritenuto comunque necessario inserire elementi quali la creatività e l'uso sociale della lingua nel quadro certificativo, ma ha sostenuto invece il bisogno di creare in esso lo spazio per la grammatica e il lessico.

Il gruppo si è anche confrontato su un altro passaggio delle indicazioni per la certificazione, che ha fornito lo spunto per chiarire ulteriormente la cornice in cui muovere l'azione del gruppo stesso e cioè quello in cui si fa riferimento alla certificazione come *“atto educativo che aggiunge informazioni utili sul piano qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo...”*. Si chiarisce in questo passaggio che la certificazione in uscita dal primo ciclo debba costituire una descrizione il più fedele possibile dei livelli di padronanza raggiunti in quel momento dall'alunno e tale da permettere agli insegnanti del secondo ciclo di capire su quali basi progettare le attività del biennio; a questo proposito ci si è chiesti se abbia senso rendere conto, in qualche modo, dell'evoluzione dell'alunno e si è concluso che vi possa essere ( e di fatto vi sia) nella scheda di valutazione indicazione di ciò.

Altro problema posto dalla citazione sopra riportata è quello relativo alla valutazione qualitativa. Ci si è chiesti come possa considerarsi una valutazione qualitativa la quantificazione in un livello delle competenze relative alla lingua madre. Si può attraverso il modello di certificazione in uso definire la padronanza di una competenza, rappresentarne la complessità, generalizzarne gli aspetti strettamente legati alla sfera individuale e personale dell'alunno? E' sembrato che la sintesi estrema del modello non consenta tutto ciò e privi l'atto certificativo della trasparenza e dell'efficacia che esso si propone come valore aggiunto alle valutazioni tradizionali.

Da queste considerazioni nasce il bisogno di progettare e condividere uno strumento che supporti gli insegnanti nella certificazione delle competenze, che integri il modello fornendo quindi una chiave di compilazione condivisa, ma soprattutto una chiave di lettura che consenta a insegnanti, genitori e alunni la piena comprensione delle valutazioni operate in modo che esse assumano davvero una funzione orientante.

Caratteristiche dello strumento prodotto sono la leggibilità da parte di tutti gli interessati alla valutazione e la chiarezza del messaggio che, seppur descrittivo, contiene il minimo numero possibile di elementi da interpretare. Per ciò che riguarda la forma si è evitato di esprimere la gradualità dei livelli attraverso la comparazione degli aggettivi o l'uso di avverbi o locuzioni; si è cercato di individuare descrittori di livelli di competenza osservabili e nominabili in modo univoco. Si è ritenuto che più sono chiari gli elementi osservati/valutati più il documento può raggiungere i suoi obiettivi.

E' stato realizzato l'incrocio tra competenze ( si è concordato di riferirsi alle linee guida della Provincia Autonoma di Trento e mantenere le quattro competenze in esse esplicitate) e livelli ( si è concordato di mantenere i quattro livelli del modello certificativo tenendo in considerazione e descrivendo anche il livello "non raggiunto").

La struttura dello strumento è stata pensata in modo da non essere un appesantimento del lavoro dell'insegnante e per essere invece un'integrazione al modello stesso.

Si è concordato di realizzare una tabella (vedi allegato) in cui gli insegnanti sceglieranno la descrizione di livello che meglio rappresenti la situazione dell'alunno e nella quale (competenza per competenza) si possano anche segnalare abilità e conoscenze possedute ad un livello eccellente o non raggiunte nella sezione "note".

Analizzato quanto emerso dalle riflessioni del gruppo del progetto continuità è stato utile condividere un criterio per formulare i livelli di padronanza delle competenze; posto che si è tenuto come documento di riferimento il curriculum di italiano, sono stati selezionati e sintetizzati gli elementi da tenere in considerazione suddividendoli in: abilità di processo, abilità di risultato e evidenze di autonomia e responsabilità.

## **Competenza 1**

### ***Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura***

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

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

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

Per quanto riguarda l'interazione si è pensato a quali tipologie di interazione orale possano essere

messe in atto, e quindi osservate, in classe. Si identificano come tipologie osservabili da tutti gli insegnanti: il dialogo, la conversazione, la discussione e il dibattito. L'elenco è ordinato secondo un criterio che il gruppo condivide sia di gradualità ( dal più semplice al più complesso).

Relativamente alla costruzione di un testo si è esplicitata la capacità del ragazzo di pianificare e produrre strumenti di supporto all'esposizione orale che al termine della SSPG diventa centrale per il superamento dell'esame di Stato. Elementi su cui ci si è particolarmente soffermati sono l'acquisizione e l'utilizzo del lessico specifico. Gli insegnanti della SSSG lamentano gravi carenze lessicali e ritengono sia necessario dedicare nel documento certificativo uno spazio relativo a questo aspetto. L'utilizzo e la comprensione di un lessico specifico ricompariranno anche nelle descrizioni dei livelli di altre competenze (2-3), vista l'importanza che viene data dagli insegnanti a questo aspetto si è ritenuto che la ripetizione non fosse ridondante, ma utile.

Un ulteriore elemento che si è ritenuto opportuno comparisse è la capacità di formulare domande.

## **Competenza 2**

### ***Leggere, analizzare e comprendere testi***

Anche per la seconda competenza si è scelto di organizzare la descrizione in più sezioni: lettura , analisi e comprensione.

Per quanto riguarda la lettura ci si è soffermati particolarmente sul possesso di strategie (lettura selettiva, orientativa, approfondita...) e tecniche( lettura silenziosa, veloce...) per poi condividere le definizioni relative al rispetto dei segni di interpunzione e all'intonazione. Si è deciso di esprimere la gradualità relativa al possesso delle abilità di lettura definendo come livello base quello in cui un ragazzo legga correttamente le parole, ma si limiti a farlo in modo meccanico; si attribuirà un livello intermedio al ragazzo che sappia anche interpretare la funzione dei segni di interpunzione e un livello alto a colui che dimostrerà, attraverso una lettura scorrevole, intonata e correttamente cadenzata, di interpretare il testo.

Si è discusso nella descrizione del livello “non raggiunto” sul termine “*stentato*”; ci si era prefissi di non utilizzare un'aggettivazione che potesse dar luogo ad interpretazioni diverse, ma si ritiene che il termine “*stentato*” sia quello che meglio rappresenti una lettura meccanica in cui la sola codifica del grafema possa costituire una difficoltà.

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

Il riferimento alle tipologie testuali compare nella misura in cui il ragazzo è in grado di riconoscere a quale di esse appartiene il testo, attraverso un'analisi dei suoi elementi strutturali.

Oltre alle necessarie descrizioni relative alla comprensione delle informazioni, principali,

secondarie e all'abilità di compiere inferenze, ci si è riferiti anche all'analisi della struttura del testo con la convinzione che sia necessario far comparire questo aspetto anche nella descrizione della competenza di lettura e non solo nella riflessione sulla lingua.

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

In chiusura si è inserita la capacità da parte del ragazzo di consultare il dizionario in modo più o meno autonomo e più o meno proficuo. La scelta di inserire questo elemento da osservare è stata intesa come un invito per coloro che si troveranno a dover utilizzare il modello proposto ad esercitare i ragazzi all'utilizzo di strumenti di ricerca che, sembra, a volte sia ritenuta un'attività poco praticata.

### **Competenza 3**

#### ***Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi***

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

Si è deciso che dalla descrizione emergesse in modo chiaro l'attenzione alle diverse fasi del processo di scrittura (progettazione, stesura, revisione) in modo da stimolare l'insegnante ad esplicitarle agli alunni, ad implementarle e sorvegliarle. Vengono ripresi i criteri di chiarezza, coerenza e coesione quali indicatori del valore di un testo ben strutturato; si indica di valutare il registro del testo in relazione a scopo, contesto e destinatario.

Per quanto riguarda i testi da testi si è deciso di seguire la struttura dei piani di studio in modo da sottolineare come questo processo di produzione scritta si differenzi dal precedente ed evidenziare quante tipologie di “riscritture” affrontino i ragazzi. Anche questa scelta è stata determinata dal desiderio di fornire agli insegnanti degli spunti operativi: nel documento elaborato viene più volte ripetuto che la scrittura da testi deve essere operata seguendo dei vincoli precisi che proprio l'insegnante dovrà fornire.

Nello documento si indicano come tipologie di “testi da testi” praticate negli anni di SSPG: gli appunti ( già citati nella prima competenza come supporto all'ascolto e alla memorizzazione, qui inseriti in qualità di riscrittura di un testo originale orale e scritto), il riassunto, la parafrasi ( sottolineando che può essere sia di testi poetici che in prosa) e l'espansione o trasformazione di un testo dato. Questa ultima tipologia di riscrittura è stata per gli insegnanti della SSSG un elemento di novità in quanto da loro non praticata.



## **Competenza 4**

### ***Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento***

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

Coesistono infatti diversi modelli: prevale quello normativo, ma vengono praticate anche la grammatica valenziale e modelli misti.

La maggior parte degli insegnanti identifica la quarta competenza con lo studio della grammatica normativa che è proposto nella maggior parte delle classi e cura in maniera non sempre sistematica la riflessione sul funzionamento della lingua collegandola al valore comunicativo della lingua madre.

La descrizione proposta si articola in 3 dimensioni: la riflessione sul processo comunicativo, l'analisi morfologica e semantica della parola e analisi grammaticale e logica.

Nella prima dimensione si torna su un concetto già espresso nella descrizione della competenza 3 e cioè sulla capacità di correggere i propri testi, si è pensato di riproporlo per la motivazione già espressa e cioè per sottolineare come la riflessione e la padronanza delle regole e del funzionamento della lingua siano basilari per qualsiasi azione sia di comprensione che di produzione.

Preme evidenziare come nella prima dimensione osservata si sia ritenuto di far riferimento alla comprensione solo di testi letti e alla correzione di testi scritti escludendo, di fatto, la comunicazione orale; la scelta è stata operata in modo consapevole in quanto si ritiene che un ragazzo della SSPG non possa ancora essere in grado di sorvegliare in modo così profondo l'oralità. Trattando la seconda dimensione è stata inserita la locuzione "contesti strutturati" che si trova anche accompagnata da "guidato dall'insegnante": la scelta non deve essere interpretata come una ripetizione in quanto con contesti strutturati si vogliono intendere tutte quelle situazioni (e visti i libri di testo adottati, sono tante) in cui il ragazzo si trova a dover svolgere esercizi che richiedono esplicitamente e solamente una conoscenza e che possono quindi essere risolti per esclusione o replicando un modello.

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

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

### **In conclusione ...**

Realizzate le descrizioni dei livelli per ognuna delle quattro competenze, visti i tempi e gli obiettivi iniziali, si è ritenuto concluso il progetto, pur nella consapevolezza che manca un passaggio fondamentale: la descrizione complessiva del livello di competenza raggiunto dallo studente in italiano.

Tale descrizione costituirebbe la sintesi dei livelli indicati per ciascuna competenza, ma la sua composizione non può essere una meccanica somma di quelle componenti. Vista la complessità di questa ulteriore fase del lavoro, che richiederebbe una profonda riflessione, la si è rimandata ad altra ricerca e si è deciso di trasmettere a tutti gli istituti che partecipano alla sperimentazione le quattro tabelle analitiche che costituiscono un ottimo punto di partenza per la descrizione dei livelli raggiunti nelle quattro competenze.

Riteniamo che le tabelle possano rappresentare uno strumento utile per arrivare ad una certificazione obiettiva e condivisa della competenza “comunicazione nella madre lingua”.