

Tante Vie Per Imparare

DOCUMENTARE E AUTOVALUTARE LA COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE: L'ESEMPIO DEL PROGETTO "CROMO"

Lingua e Nuova Didattica, Anno XXXVIII, No. 3, Giugno 2009

Luciano Mariani

La dimensione interculturale è forse la componente della competenza comunicativa più difficile da valutare ed autovalutare. La costante interazione di fattori personali, socio-culturali e contestuali la rendono un'area particolarmente complessa e delicata da descrivere, e la difficoltà di seguirne lo sviluppo nel tempo, rapportandola alla maturazione complessiva della personalità, può portare a chiedersi se operazioni di (auto)valutazione siano in effetti opportune e possibili. Il progetto CROMO descritto in questo contributo costituisce la testimonianza di un tentativo di realizzare strumenti e pratiche attraverso cui sperimentare risposte a questa importante sfida.

Il progetto CROMO

Il progetto CROMO (*CROssborder MOdule*, modulo interculturale transfrontaliero), la cui prima fase si è realizzata negli anni 2005-2007 e la cui seconda fase è tuttora (2009) in corso di svolgimento, è stato voluto e finanziato dalle autorità nazionali di Italia, Austria e Slovenia con la finalità generale di contribuire a unire le comunità frontaliere del Friuli Venezia Giulia, della Carinzia e della Slovenia, una regione in cui le questioni linguistiche e interculturali sono da lungo tempo parte della vita intellettuale, politica e quotidiana di diverse minoranze etniche, e in cui le storie individuali e collettive si sono spesso svolte in contesti di drammatico conflitto.

Il progetto, che si svolge sotto la direzione tecnica dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex IRRE-Friuli Venezia Giulia) di Trieste, del Centro Austriaco di Competenze Linguistiche di Graz e dell'Istituto Pedagogico Nazionale Sloveno di Capodistria¹, si articola in due parti fondamentali: la realizzazione di materiali per studenti e insegnanti (il *Modulo CROMO* per gli studenti e una *Guida per gli insegnanti*) e la parallela organizzazione di azioni di formazione per un efficace utilizzo dei materiali stessi. In particolare, il Modulo per gli studenti è stato inizialmente concepito come un "supplemento" al Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) per le scuole secondarie di secondo grado, con la funzione di sostenere l'utilizzo del PEL arricchendolo la dimensione interculturale e approfondendone l'approccio metacognitivo. Tuttavia, nel corso della sperimentazione ci si è resi conto che il Modulo CROMO può in realtà essere utilizzato indipendentemente dal PEL, anche in contesti transfrontalieri diversi da quello originario (l'Alto Adige è entrato a far parte del progetto e la Valle d'Aosta ha manifestato la sua disponibilità), e, più in generale, come strumento utile per la documentazione e l'autovalutazione di esperienze interculturali.

Tutti i materiali del progetto CROMO sono liberamente scaricabili dai siti ufficiali degli enti promotori nazionali (per l'Italia, dal sito dell'Agenzia Scuola per il Friuli Venezia Giulia

¹ I testi e la redazione sono a cura di: Anita Keiper, Ferdinand Stefan (Austria), Marilena Nalesso, Luciano Mariani (Italia), Mirko Zorman, Sergio Crasnich (Slovenia). Per l'Italia il progetto è stato commissionato e supportato dalla Direzione Generale per gli Affari Internazionali del MIUR.

http://www.irrefvg.org/it/pubbl_anno.htm), nelle versioni italiana, tedesca, slovena, inglese e friulana.

Gli assunti di fondo

Il Modulo CROMO rispecchia innanzitutto le *finalità del PEL*: approfondimento della comprensione reciproca e rispetto della diversità; sviluppo del plurilinguismo come processo permanente; sviluppo della capacità di imparare le lingue in modo sempre più autonomo; trasparenza e coerenza nei programmi di apprendimento, compresa la chiara descrizione della competenza comunicativa interculturale e delle relative certificazioni.

Il Modulo condivide la definizione di *competenza interculturale* come “l’abilità di assicurare una comprensione condivisa da parte di persone di identità sociali diverse, e l’abilità di interagire con le persone in quanto esseri umani complessi con identità multiple e con la loro propria individualità” (Byram et al. 2002). Il concetto di *competenza* viene visto come interazione costante tra una dimensione del *sapere* (conoscenze dichiarative, linguistiche e socio-culturali, e conoscenze procedurali, o delle procedure attraverso cui si possono portare a termine compiti), una dimensione del *saper fare* (le abilità di utilizzare le conoscenze in situazioni diverse, comprendendo anche le strategie con cui si possono affrontare, in modo originale e creativo, contesti nuovi, complessi, ambigui) e una dimensione del *saper essere* (la capacità di gestire le dimensioni personali, cognitive e socio-affettive, della comunicazione interculturale, con particolare riferimento alle proprie convinzioni e atteggiamenti).

La *cultura* è considerata nel Modulo una realtà analizzabile a diversi livelli, dagli aspetti più concreti e tangibili (come il modo di vestire o di costruire le case) alle modalità di comportamento verbali e non verbali, fino alle dimensioni più nascoste – i significati che vengono attribuiti alle persone, alle cose e agli eventi, le convinzioni, gli atteggiamenti, i valori, i pensieri e i sentimenti che esprimono una particolare percezione del mondo: un *continuum* di aspetti consci e inconsci, dagli artefatti concreti agli assunti più profondi (Schein 1992, Fennes e Hapgood 1997).

Dal punto di vista delle *teorie dell’apprendimento*, il Modulo prende a suo fondamento il ciclo esperienziale-riflessivo (Fig. 1), in cui l’esperienza costituisce il punto di partenza per momenti di riflessione e di presa di coscienza, che, ristrutturando gli schemi di riferimento cognitivi e il vissuto emotivo, permettono di sperimentare, e così facendo di sviluppare, abilità e strategie in contesti diversi, riattivando una nuova sequenza di esperienza e di riflessione (Kolb 1984, Kohonen et al. 2001).



Fig. 1 – Il ciclo esperienziale-riflessivo

In questo quadro di riferimento trova un suo naturale spazio l'approccio metacognitivo del Modulo, che si concretizza in strumenti di riflessione, individuale collettiva, al servizio del processo di presa di coscienza delle *aree fondamentali del proprio apprendimento* (la lingua e la comunicazione; le culture; se stessi in quanto apprendenti e soggetti di azione comunicativa; e lo stesso processo di apprendimento) (Fig. 2).

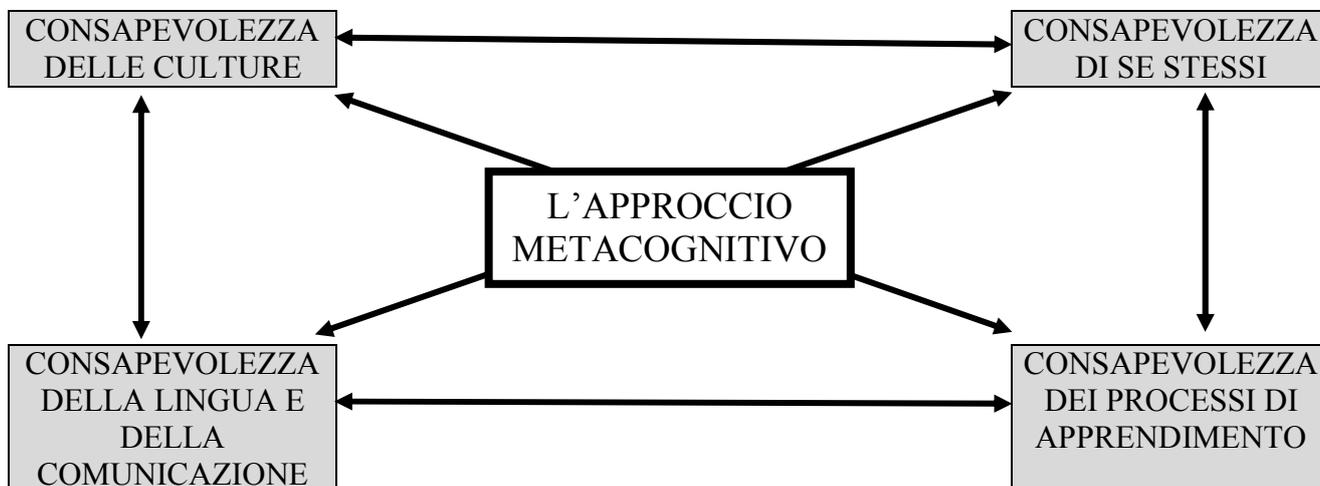


Fig. 2 – Le aree del lavoro metacognitivo

In ciascuna di queste aree, tra loro strettamente interrelate, la riflessione può essere portata alternativamente o simultaneamente (come si vedrà nei numerosi esempi qui si seguito forniti) su una o più dimensioni della competenza comunicativa interculturale già citate: conoscenze, abilità/strategie, convinzioni.

Alcuni esempi di strumenti di riflessione

Le esperienze interculturali

La sezione introduttiva del Modulo CROMO (*Le mie esperienze interculturali*), nel rispetto della scelta esperienziale-riflessiva come assunto di fondo, invita lo studente a descrivere e narrare le sue esperienze di contatto con culture diverse dalla propria, portando alla coscienza le sue reazioni emotive, per poi sollecitarlo a “rivisitare” successivamente l’esperienza stessa e a valutare gli eventuali cambiamenti nelle sue percezioni e reazioni (Fig. 3).

<i>Le mie esperienze interculturali: alcune dettagli e qualche riflessione a posteriori</i>	
<p><i>Breve descrizione</i> Data: Luogo / Occasione: Cose che mi hanno colpito:</p> <p><i>Qual è stata la tua prima reazione?</i> (per es: ho provato sorpresa, incertezza, preoccupazione, interesse, piacere, rabbia, irritazione, imbarazzo...)</p> <p><i>Ne hai parlato con qualcuno? Cosa hanno detto?</i> (amici, insegnanti, familiari...)</p>	<p><i>In seguito hai cercato di trovare maggiori informazioni in proposito? Se sì, cosa?</i> (a scuola, nei libri, in Internet, parlandone con qualcuno..)</p> <p><i>Col passare del tempo la tua opinione o il tuo atteggiamento in proposito sono cambiati? Se sì, come?</i></p> <p><i>In una situazione simile ora reagiresti nello stesso modo o in modo diverso? Come? Perché?</i></p>

Fig. 3 – Le mie esperienze interculturali

Non si tratta soltanto di registrare gli “incidenti critici” o addirittura gli episodi di “shock culturale”, ma di alzare la soglia di attenzione, ampliando la gamma delle occasioni di riflessione, verbalizzazione, socializzazione: dagli scambi culturali ai viaggi di istruzione, dalle esplorazioni virtuali su Internet alle piccole ma significative esperienze di contatto interculturale che possono avvenire anche nel quotidiano del lavoro di classe. In questo modo si sollecita una maggiore consapevolezza sia delle culture che di se stessi in quanto attivi recettori e catalizzatori di pensieri, emozioni, nuove concettualizzazioni.

Le aree di interesse interculturale e la gestione dei contatti interculturali

Nella stessa direzione si pone un altro strumento introduttivo, *L’elenco delle aree di interesse interculturale*, che propone una lista sistematica di ambiti tematici (dalla comunicazione verbale e non verbale ai temi della casa, della famiglia e della vita lavorativa; dalla vita a scuola alla vita quotidiana dei giovani), rispetto ai quali lo studente è invitato a osservare somiglianze e differenze tra la sua cultura e quella “altra” (se ne vedano alcuni esempi nella Fig. 4).

Il lavoro sugli aspetti più concreti delle esperienze interculturali può successivamente ampliarsi a una riflessione più approfondita sui modi personali di gestire i contatti tra culture, sollecitando la consapevolezza dei propri punti di forza e di criticità a questo riguardo (Fig. 5).

<i>Ambiti tematici</i>	<i>Uguale (U), diverso (D) o non so (NS)</i>	<i>Esempi e commenti</i>
Come i giovani si presentano in pubblico (come si vestono, come vogliono essere visti dagli altri, come ‘entrano in scena’) Il modo in cui la gente si saluta (per es. stringendosi la mano, abbracciandosi, baciandosi, senza toccarsi...) Il linguaggio usato dai giovani (diverso da quello dei genitori o dei nonni)		
La durata della giornata lavorativa, quella delle vacanze e gli orari di apertura dei negozi La presenza di donne o uomini in certi lavori (per es. nella polizia, nei bar, sui treni...)		
La routine scolastica e di classe (per es. orari, pause, eventuale pranzo e lezioni pomeridiane) Cosa significa “disciplina” a scuola? Esami e valutazione (per es., la presenza di più esami durante l’anno scolastico in una data regione; voti dati in modi diversi; uso o meno della valutazione orale)		
Alcune leggi che riguardano i giovani (per es. il fumo, gli alcolici, la patente, la possibilità di uscire la sera)		
Numero e tipo di indicazioni bilingui (segnali stradali, informazioni, cartelli) nei luoghi pubblici La reazione delle persone che non parlano la lingua seconda quando la sentono parlare in pubblico		
Il senso del tempo (per es. la “puntualità” significa arrivare qualche minuto prima o dopo? Ha lo stesso significato in ogni situazione? Quanto dura un pasto in media?)		

Fig. 4 – Esempi di aree di interesse interculturale

	Per me gestire questo aspetto è...				
	<i>molto difficile</i>	<i>un po' difficile</i>	<i>relativamente facile</i>	<i>molto facile</i>	<i>non so</i>
Parlare con persone che non condividono la mia lingua e la mia cultura (vale a dire stili di vita, regole, valori, storia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capire sentimenti ed emozioni espresse da persone originarie di altri paesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Continuare a parlare con persone originarie di altri paesi anche se ciò che dicono o fanno mi mette a disagio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fig. 5 – Gestire i contatti interculturali: alcuni esempi

La consapevolezza della lingua e della comunicazione

Il ciclo esperienziale-riflessivo è ancora una volta alla base di uno strumento di riflessione e autovalutazione sulla lingua e la comunicazione. L'idea di base è che, mentre si apprendono e si utilizzano più lingue, sia a scuola che in contesti "autentici", si affinino nel contempo anche le proprie conoscenze *sulle lingue* (e *sulla lingua* come mezzo di espressione, comunicazione e azione).

In questo strumento del Modulo CROMO si è tentato di correlare la dimensione delle convinzioni (*saper essere*) con la dimensione delle abilità e delle strategie (*saper fare*), realizzando una serie di descrittori tramite i quali lo studente può esercitare un'operazione di autovalutazione. Le correlazioni in tal modo stabilite tra dimensioni diverse ma strettamente integrate della competenza possono apparire arbitrarie, ma costituiscono un tentativo di realizzare una mappatura di dimensioni che troppo spesso rimangono nascoste o non sufficientemente esplicitate (Fig. 6).

Consapevolezza della lingua e della comunicazione		
<i>Aree di consapevolezza</i>	<i>Sono convinto che ...</i>	<i>Sono in grado di ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> lingue differenti usano un diverso numero di parole per esprimere il medesimo significato, e l'ordine delle parole può non essere lo stesso (per es. <i>italiano</i>: codice della strada = <i>tedesco</i>: Straßenverkehrsordnung; <i>italiano</i>: "Non ho soldi, perciò non posso andare al cinema" = <i>tedesco</i>: "Ich habe kein Geld, deshalb kann ich nicht ins kino gehen" = <i>sloveno</i>: "Nimam denarja, zato ne morem v kino") 	<ul style="list-style-type: none"> ogni lingua abbia regole sue proprie, che sono altrettanto "naturali" e "ovvie" per i suoi parlanti di quanto le regole della mia lingua madre lo siano per me <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<ul style="list-style-type: none"> riconoscere e descrivere i tratti caratteristici di una lingua straniera usando categorie diverse da quelle che uso nella mia lingua madre (per es. i tre generi del tedesco rispetto ai due generi dell'italiano) <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<ul style="list-style-type: none"> le lingue sono simili sotto certi punti di vista e diverse sotto altri (per es. le parole composte in <i>tedesco</i> e <i>inglese</i>: Taschenrechner = pocket calculator) 	<ul style="list-style-type: none"> sia importante cercare il significato al di là dell'"aspetto" superficiale delle parole <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<ul style="list-style-type: none"> usare le somiglianze fra le lingue, sia nella forma delle parole che nelle regole grammaticali, per dedurre significati (per es. <i>inglese</i> brother, <i>tedesco</i> Bruder, <i>sloveno</i> Brat) <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

Fig. 6 – Esempi di descrittori per la consapevolezza della lingua e della comunicazione

Le serie di quadratini che accompagna ogni descrittore può essere usata dallo studente per autovalutarsi, secondo una scala proposta che va dal “non ancora” al “sì, più o meno” al “sì, assolutamente”. L’intento è di fornire uno strumento per registrare un percorso, ossia come le proprie convinzioni e le proprie abilità si sviluppino man mano che si procede nell’apprendimento. Il problema, come in ogni caso di utilizzo di descrittori, è di controbilanciarne la possibile rigidità e asetticità convincendo lo studente che può occorrere molto tempo prima di arrivare a poter dire: “Sì, sono convinto di questo” o “Sì, sono in grado di fare quest’altro”. Proprio per questo, e come si è notato nelle esperienze condotte con il PEL, elenchi di questo tipo non devono essere compilati in una sola volta, ma in modo ciclico e ricorsivo, in occasioni diverse, e possibilmente legando i momenti dell’autovalutazione a momenti di effettiva esperienza.

Le strategie comunicative

Un’altra dimensione cruciale della competenza comunicativa interculturale è costituita dalle *strategie di comunicazione e compensazione*, rispetto alle quali raramente si registra un’attenzione sistematica e continuativa da parte degli insegnanti e dei materiali didattici. Eppure chi sta imparando e/o usando una lingua, persino la propria lingua materna, talvolta non riesce a trovare le parole per esprimere ciò che vuole; altre volte ha la sensazione che le persone parlino troppo velocemente, oppure non è sicuro di aver ben compreso o di essere stato ben capito.

Lo strumento proposto nel Modulo CROMO a questo proposito consiste in un elenco “aperto” di *strategie* che lo studente è invitato sia a riconoscere nella propria e nell’altrui produzione, sia ad utilizzare attivamente in presenza di problemi, registrandone i contesti d’uso. Ad esempio, supponendo che un amico tedesco parli troppo velocemente al telefono, se gli si chiedesse di parlare più lentamente o di ripetere qualcosa, si potrebbero annotare le strategie in questo modo:

<i>Le mie strategie comunicative</i>	<i>Lingua utilizzata</i>	<i>Contesto d’uso</i>
<ul style="list-style-type: none"> Chiedo al mio partner di aiutarmi 	T	Al telefono con Gunther: “Könntest du bitte etwas langsamer sprechen? o “Entschuldigung, das habe ich jetzt nicht verstanden?”

Le strategie elencate in questo strumento sono di vari tipi: strategie basate sull’*interlingua* (come l’uso della parafrasi); strategie *cooperative* (come segnalare che si hanno problemi e chiedere aiuto), strategie *paralinguistiche* e *extra-linguistiche* (non verbali); strategie più propriamente *interculturali* (come scusarsi per aver detto o fatto qualcosa di inappropriato). Non si tratta naturalmente di un elenco di strategie esaustivo e definitivo, ed anzi lo studente è incoraggiato ad aggiungere le *sue* strategie, creando così una “banca dati” personale che è possibile anche confrontare con quella di altri. In tal modo si realizza un esempio di lavoro metacognitivo orientato su più aree contemporaneamente, cioè sulla consapevolezza della comunicazione, dell’apprendimento, dei propri personali punti di criticità e delle proprie risorse.

L’autovalutazione della competenza interculturale

Anche in questo strumento, come nella sezione *Consapevolezza della lingua e della comunicazione* descritta in precedenza, si è tentato di realizzare una banca di descrittori mettendo in parallelo *convinzioni* e *abilità/strategie*, secondo il principio per cui un certo tipo di convinzioni può costituire il terreno fertile per la messa in opera di comportamenti conseguenti. Ci si è resi conto che si tratta di correlazioni spesso di tipo intuitivo, ma che trovano almeno in parte riscontro, sia nell’esperienza effettiva di molti insegnanti e studenti, sia in precedenti tentativi di realizzare una

mappatura di questa rete così complessa di componenti cognitive e socioaffettive (cf. ad esempio Fantini 1994, INCA Project 2004, Byram 2005).

Anche se non si è arrivati al punto di graduare i descrittori in livelli predefiniti, si è riconosciuto che la consapevolezza interculturale passa attraverso differenti stadi di sviluppo, in quanto progredisce comunque da più semplici interrelazioni di convinzioni/abilità a configurazioni più complesse e strutturate. Sono stati così proposti quattro stadi di sviluppo:

- la sensibilità alla “cultura” – la percezione delle somiglianze e delle differenze – il riconoscimento degli “altri”;
- la tolleranza – l’accettazione – il rispetto;
- la flessibilità – la mediazione – l’empatia;
- l’apprezzamento – l’integrazione;

pur nella consapevolezza che si tratta di concetti in parte sovrapponibili e sicuramente interagenti, e che il progresso delle singole persone avviene secondo percorsi originali e non prevedibili. Lo scopo di questa mappatura non è dunque di fornire una descrizione rigida e sistematica dello sviluppo della competenza interculturale, quanto di aiutare studenti e insegnanti a porsi chiari obiettivi, a riconoscere e monitorare, attraverso opportuni indicatori, i cambiamenti che segnalano la maturazione della propria competenza, e ad autovalutare in più momenti nel tempo il proprio progresso. La Fig. 7 fornisce alcuni esempi tratti da questo strumento di riflessione.

<i>Sensibilità alla “cultura” - Percezione delle somiglianze e delle differenze – Riconoscimento degli “altri”</i>	
<i>Sono convinto che....</i>	<i>Sono in grado di....</i>
<ul style="list-style-type: none"> • per capire un’altra cultura devo diventare consapevole della mia cultura <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<p>percepire le somiglianze e le differenze all’interno della mia cultura <i>per es. le persone cambiano a seconda di: età, sesso, personalità, orientamento sessuale, retroterra culturale, etnia, convinzioni e valori...</i></p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Tolleranza - Accettazione - Rispetto</i>	
<i>Sono convinto che....</i>	<i>Sono in grado di....</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ogni cultura è “naturale” e “giusta” per i suoi membri quanto la mia lo è per me. Nessuna cultura è “migliore” di un’altra. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • mi può capitare di interpretare male ciò che vedo o sento, così come gli altri possono interpretare male ciò che dico o faccio (posso fare false “inferenze culturali”) <i>per es. posso pensare che il bianco sia il colore del vestito di una sposa ovunque, mentre in India è il rosso; posso immaginare che qualcuno sia arrabbiato con me, mentre in realtà è semplicemente abituato a discutere a voce alta</i> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • identificare e utilizzare fonti di informazioni su di un’altra cultura prima, durante e dopo un’esperienza interculturale <i>per es. preparando un programma prima di un viaggio all’estero; facendo domande durante una discussione; riflettendo dopo un avvenimento e cercando di saperne di più</i> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • ho bisogno di diffidare degli stereotipi e di considerare ogni persona come un individuo che può condividere o meno le caratteristiche della propria cultura (in altre parole, ci sono differenze <i>all’interno</i> di tutte le culture) <i>per es. non a tutti gli italiani piacciono l’opera o gli spaghetti!</i> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • “sospendere il giudizio” sulle persone e sulle situazioni finché non ne ho saputo di più <i>per es. ascoltando e osservando ciò che la gente dice e fa; confrontandoli con altre persone di mia conoscenza che sono originarie della stessa cultura; dandomi il tempo di conoscerli più da vicino</i> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<i>Flessibilità – Mediazione - Empatia</i>	
<i>Sono convinto che ...</i>	<i>Sono in grado di ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ho bisogno di imparare come fare e verificare ipotesi su cosa può essere appropriato dire o fare in una determinata circostanza <i>per es. su come si apre e si chiude una discussione, su come si parla a turno durante una conversazione, su come si giunge a un accordo in un gruppo</i> <p style="text-align: center;">□ □ □ □ □</p>	<ul style="list-style-type: none"> • scoprire le “regole” appropriate a una determinata situazione sperimentandola e poi riflettendoci sopra <i>per es. osservando ciò che si dice o si fa in un determinato contesto, mettendo le mie osservazioni alla prova in un contesto simile e valutando il risultato</i> <p style="text-align: center;">□ □ □ □ □</p>

Fig. 7 – Alcuni esempi di descrittori tratti da diversi stadi di sviluppo

Gli esempi (che compaiono *in corsivo* nei descrittori) vengono forniti per aiutare gli studenti a comprendere il significato di concetti a volte molto complessi. In particolare, gli esempi di descrittori di *abilità* comprendono esempi di concrete *strategie*, ossia comportamenti operativi che possono essere di più immediata rilevanza e utilità nelle esperienze di apprendimento.

Non ci si è nascosti la difficoltà di utilizzare questa banca di descrittori, specialmente con gli studenti più giovani. Come per i descrittori di livelli di attività comunicative (che costituiscono la parte più rilevante della *Biografia Linguistica* nella maggior parte dei PEL: i cosiddetti *can-do statements*: Sono in grado di ...), rimane il problema di come legare i descrittori agli obiettivi didattici e al risultato degli effettivi compiti di apprendimento svolti in classe e delle effettive esperienze interculturali vissute in modo reale o virtuale. Tuttavia, il valore di documentazione e autovalutazione di un portfolio passa proprio per la capacità di “spremere significati” dalle esperienze, rapportandoli ad una visione più ampia e generale di una competenza in divenire.

Una conclusione provvisoria

La sperimentazione in corso nel progetto CROMO sta affrontando questo e altri problemi, utilizzando gli strumenti di riflessione di cui si sono forniti alcuni esempi come materiale di lavoro *in progress*, e dunque aperto a ogni modifica che l’uso concreto con gli studenti potrà suggerire. Una prima versione di una dettagliata *Guida per l’Insegnante* (disponibile al momento solo in inglese sul sito già citato) offre comunque già sin d’ora numerosi spunti di lavoro, in attesa della pubblicazione, nel 2010, alla conclusione della seconda fase del progetto, di tutti i materiali di supporto per l’insegnante derivati dalla sperimentazione e dai numerosi laboratori di formazione, nazionali e internazionali, in programma nei tre paesi.

Riferimenti

- Byram M., Gribkova B., Starkey H. 2002, *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*, Council of Europe/ECML, Strasbourg/Graz
- Byram M., 2005, *European Language Portfolio: Autobiography of “key intercultural experiences”*, Council of Europe, Strasbourg
- Fantini A.E., 1994, “A central concern: Developing intercultural competence”, *Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force*, World Learning, Brattleboro, VT
- Fennes H., Hapgood K., 1997, *Intercultural learning in the classroom*, Cassell, London and Washington
- INCA Project, 2004, *Intercultural competence assessment*, Leonardo da Vinci Programme, www.incaproject.org

Kolb D.A., 1984, *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ
Kohonen V., Jaatinen R., Kaikkonen P., Lehtovaara J., 2001, *Experiential learning in foreign language education*, Longman, Harlow
Schein E.H., 1992, *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

[Home](#) [Presentazione](#) [Autoformazione](#) [Collegamenti](#) [Pubblicazioni](#) [Rilassati ... con stile](#)

www.learningpaths.org luciano.mariani@iol.it