Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

n. 36

Dicembre 2019

SUPSI

Quaderni di ricerca

Verifica delle Competenze Fondamentali (VeCoF) 2017

Risultati ticinesi nelle lingue nell'8° anno scolastico

Miriam Salvisberg, Alice Ambrosetti, Brigitte Jörimann Vancheri e Alessandra Moretti

Proposta di citazione:
Salvisberg, M., Ambrosetti, A., Jörimann Vancheri, B., & Moretti, A. (2019). *Verifica delle Competenze Fondamentali (VeCoF) 2017 Risultati ticinesi nelle lingue nell'8° anno scolastico.* Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2019
CIRSE - Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi
Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno
dfa.cirse@supsi.ch

ISBN 978-88-85585-25-6

Autori: Miriam Salvisberg, Alice Ambrosetti, Brigitte Jörimann Vancheri e Alessandra Moretti
Impaginazione: Selene Dioli
Copertina: Paola Dellea

Ringraziamenti

Agli allievi, ai docenti e alle direzioni degli istituti scolastici che hanno partecipato all'indagine VeCoF 2017;

ai collaboratori esterni intervenuti nel corso dell'indagine (somministratori);

al supporto Gestione Amministrativa delle Scuole – Gestione Allievi e Gestione Istituti (GAS-GAGI);

a Sandra Fenaroli, ricercatrice del CIRSE, per aver contribuito alla gestione e alla realizzazione dell'indagine 2017.

Sommario

1 Verifica delle competenze fondamentali 7
2 Confronto tra i piani di studio della lingua di scolarizzazione (italiano) 9
2.1 Programmi per la scuola elementare 9
2.2 Piano di formazione della scuola media 10
2.3 Competenze fondamentali nazionali 11
2.4 Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese 13
2.5 Confronto tra i diversi piani di studio 14
2.6 Operazionalizzazione degli item nella lingua di scolarizzazione 16
2.7 Esempi di esercizi 18
3 Confronto tra i piani di studio della prima lingua seconda (francese) 23
3.1 Piano di formazione della scuola media 23
3.2 Competenze fondamentali nazionali 25
3.3 Piano di studio ticinese 26
3.4 Confronto tra i tre documenti 28
3.5 Operazionalizzazione degli esercizi nella lingua seconda 29
3.6 Esempi di esercizi nella lingua seconda 30
4 Campione e campionamento 33
5 Risultati ticinesi sul raggiungimento delle competenze fondamentali nelle lingue 35
5.1 Competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, risultati generali 36
5.2 Competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, risultati per caratteristiche sociodemografiche 37
5.3 Competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, risultati generali 41
5.4 Competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, risultati per caratteristiche sociodemografiche 42
5.5 Competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, risultati generali 46
5.6 Competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, risultati per caratteristiche sociodemografiche 47
5.7 Competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, risultati generali 51
5.8 Competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, risultati per caratteristiche sociodemografiche 52
6 Conclusioni 57
7 Bibliografia 59

1 Verifica delle competenze fondamentali

L'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS; CDPE, 2007), entrato in vigore il 1° agosto 2009, definisce gli standard nazionali minimi di formazione (nominati competenze fondamentali) alla fine di determinati anni di scolarità e le modalità della loro verifica.

Il 16 giugno 2011 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha approvato le competenze fondamentali[1], elaborate e definite da gruppi di esperti, per le seguenti quattro discipline: lingua di scolarizzazione, scienze naturali, matematica e prima lingua seconda; le prime tre sono state definite per la fine del 4°, 8° e 11° anno scolastico[2], mentre per la prima lingua seconda per la fine dell'8° e 11° anno (CDPE, 2011a). Le competenze fondamentali definite a livello nazionale non rappresentano né la totalità del programma della scolarità obbligatoria né la totalità delle discipline, ma costituiscono la parte fondamentale dell'insegnamento scolastico, ossia le attitudini, le capacità e i saperi fondamentali che praticamente tutti gli allievi devono acquisire nelle quattro discipline per il seguito del loro percorso di formazione (CDPE, 2011b). La definizione di competenza adottata per tutte le discipline è quella di Weinert (2001), citato in Klieme et al. (2004): «le competenze sono le capacità e le abilità cognitive che un individuo possiede o che può apprendere per risolvere determinati problemi ma anche le capacità motivazionali, volizionali[3] e sociali, ad esse connesse, per riuscire ad utilizzare in situazioni diverse le soluzioni trovate, con successo e in modo responsabile» (p. 72).

Il concordato HarmoS prevede inoltre che i Piani di studio vengano coordinati dalle regioni linguistiche e che integrino al loro interno le competenze fondamentali di ciascuna di queste quattro discipline. Nella Svizzera francese il Plan d'études romand (PER) è entrato in vigore nell'anno scolastico 2011-2012 (CIIP, 2010) e, pur essendo stato elaborato prima dell'adozione delle competenze fondamentali, risulta essere compatibile con esse; nella Svizzera tedesca il Lehrplan21 (D-EDK, 2016) è stato adottato nell'autunno 2014 dalla Conferenza dei direttori della pubblica educazione della Svizzera tedesca con l'approvazione di tutti i Cantoni coinvolti ed è stato implementato nei primi Cantoni dall'anno scolastico 2015/2016; in Canton Ticino è stato elaborato il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (Repubblica e Cantone Ticino, 2015) compatibile con le competenze fondamentali stabilite dal concordato HarmoS ed è entrato in vigore nell'anno scolastico 2015/2016.

Per determinare in che misura le competenze fondamentali in un determinato livello scolastico sono state raggiunte in tutti i cantoni, si ricorre alla Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VeCoF). Quest'indagine è rivolta a verificare quale percentuale di allievi raggiunge le competenze fondamentali auspicate, fornendo così indicazioni sul grado di armonizzazione degli obiettivi nazionali nei cantoni e sull'efficacia dei sistemi scolastici. In Svizzera, l'introduzione della verifica delle competenze fondamentali si rivela un'importante novità, poiché per la prima volta tutti i Cantoni partecipano a un'indagine standardizzata su larga scala con test che valutano competenze nazionali ancorate nei piani di studio regionali. Inoltre, per la prima volta, è stato effettuato un monitoraggio che include le lingue seconde (prima lingua seconda), ambito che non è mai stato indagato a livello nazionale con test standardizzati in precedenza, neppure dalla più longeva indagine PISA[4].

La prima rilevazione effettuata sulle competenze fondamentali è stata realizzata nella primavera del 2016 e ha riguardato le competenze degli allievi dell'11° anno scolastico in matematica. È poi seguita nel 2017 una seconda indagine, rivolta agli allievi dell'8° anno, riguardante la lingua di scolarizzazione (comprensione scritta e ortografia) e la prima lingua seconda (comprensione scritta e comprensione orale); valutazione che è oggetto di questo rapporto di ricerca.

[1] Per maggiori informazioni sui modelli di competenza di ogni disciplina si veda: http://www.edk.ch/dyn/20833.php.
[2] La CDPE fa riferimento al concordato HarmoS per definire gli anni scolastici. Gli ultimi due anni di scuola dell'infanzia sono inclusi nel conteggio e in questo modo la durata totale della scuola obbligatoria è di undici anni. Anni scolastici HarmoS in Ticino: 1° anno = primo anno obbligatorio della scuola dell'infanzia; 4° anno = seconda elementare; 8° anno = prima media; 11° anno = quarta media.
[3] Capacità volizionali: facoltà di dirigere volontariamente i propri atti e le proprie intenzioni d'agire.
[4] Programme for International Student Assessment. Per maggiori informazioni: http://www.oecd.org/pisa/. Indagine alla quale la Svizzera partecipa dal 2000 ogni tre anni. Questo studio valuta le competenze dei quindicenni in matematica, scienze e comprensione scritta.

Il 24 maggio 2019 sono stati pubblicati due rapporti nazionali, uno sulla rilevazione del 2016 (Consorzio VeCoF, 2019a) e l'altro su quella del 2017 (Consorzio VeCoF, 2019b), nei quali vi sono i risultati sulle competenze fondamentali di tutti i cantoni. Il presente rapporto ha lo scopo di descrivere i risultati dell'indagine 2017 nelle lingue, in particolare nella lingua di scolarizzazione (italiano) e nella prima seconda lingua (francese) degli allievi del Canton Ticino. Per contestualizzare i risultati ottenuti dagli allievi delle scuole ticinesi, nel prossimo capitolo sono confrontati tra loro il Piano di formazione della scuola media (Repubblica e Cantone Ticino, 2004), i programmi della scuola elementare (Repubblica e Cantone Ticino, 1984) (per quanto concerne la lingua di scolarizzazione), il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (Repubblica e Cantone Ticino, 2015) e le competenze fondamentali nazionali (CDPE, 2011a), con la volontà di esplicitare quanto e in che forma le competenze fondamentali testate siano presenti nei diversi piani di formazione. Occorre tener presente che le misurazioni oggetto di questo documento sono state realizzate prima che le competenze fondamentali fossero realmente radicate nei dispositivi d'insegnamento, per questo si è deciso di considerare in questa trattazione anche il Piano di formazione precedente (Repubblica e Cantone Ticino, 2004). In seguito, è brevemente descritta l'operazionalizzazione delle competenze fondamentali in esercizi per il test. Nei capitoli successivi, si espongono la composizione del campione ticinese che ha partecipato all'indagine e i risultati ticinesi.

2 Confronto tra i piani di studio della lingua di scolarizzazione (italiano)

In questo capitolo vengono presentate, in riferimento agli ambiti testati in VeCoF 2017 (comprensione scritta e ortografia), le indicazioni presenti nei Programmi per la scuola elementare del 1984, nel Piano di formazione della scuola media del 2004, nelle competenze fondamentali nazionali e nel nuovo Piano di studio entrato in vigore nell'anno scolastico 2015-2016. L'intento è quello di rispondere alle seguenti domande: in che forma e in quale misura le competenze fondamentali erano già presenti nel piano di studio precedente? Come sono state integrate le competenze fondamentali nel nuovo piano di studio? Che differenze o similitudini ci sono tra il piano di studio precedente e quello nuovo?

L'indagine VeCoF 2017 ha testato gli allievi dell'8°anno scolastico che in tutti i Cantoni ad eccezione del Ticino rappresenta il termine della scuola primaria. In Ticino l'8° anno è invece il primo dei due anni del *Ciclo di osservazione* della Scuola media (prima media). Fino al 2015, anno in cui è entrato il nuovo piano di studio, per i due ordini scolastici esistevano due documenti distinti, prodotti in due epoche diverse: i Programmi per la scuola elementare (Repubblica e Cantone Ticino, 1984) e il Piano di formazione della Scuola Media (Repubblica e Cantone Ticino, 2004); questi due materiali, che stanno alla base della formazione dell'allievo dell'8° anno, verranno presi in considerazione separatamente.

2.1 Programmi per la scuola elementare

I Programmi per la scuola elementare*,* risalenti come detto al 1984, sono organizzati per Obiettivi generali e indicazioni metodologiche, cui fa seguito una parte intitolata Struttura del programma, declinata anno per anno. All'educazione linguistica vengono riconosciuti due compiti privilegiati: "1. rispettare e favorire l'espressione dell'allievo; 2. consolidare e perfezionare costantemente l'acquisizione di modelli linguistici corretti che permettano di comunicare con efficacia" (Repubblica e Cantone Ticino, 1984, p. 17).

Gli obiettivi sono organizzati secondo le 4 abilità tradizionali: **ascoltare, parlare, leggere e scrivere**. In particolare, per l'ambito **leggere** che nel presente rapporto ci interessa, vengono focalizzati 4 obiettivi generali:

- "infondere nell'allievo il gusto della lettura;
- portarlo a un buon grado di comprensione del testo scritto;
- renderlo capace di leggere in modo scorrevole ed espressivo;
- fargli conoscere testi di varia natura con caratteristiche diverse, abituandolo a modalità di lettura differenziate" (Repubblica e Cantone Ticino, 1984, p.22).

Per quanto concerne le competenze[5] degli allievi, si osserva come, alla fine della 5ª elementare (7° anno scolastico), "le attività di lettura porteranno l'allievo a:

- leggere silenziosamente testi di vario tipo comprendendone il significato, adeguando il ritmo allo scopo e al tipo di testo;
- leggere ad alta voce con espressività adeguata al tipo di testo e diversificata a seconda della situazione, dimostrando una buona comprensione del significato;
- consultare istruzioni d'uso, orari, guide e altri repertori d'informazione" (p.26).

I testi proposti sono essenzialmente "**narrativi** ("racconti, resoconti, fiabe, leggende, aneddoti che sappiano suscitare l'interesse e la curiosità per la vicenda e il piacere di leggere", **poetici**, **espositivi** ("testi relativi ad argomenti di studio affrontati nelle diverse discipline (geografia, storia, scienze naturali, ecc.), in modo

[5] Nei Programmi per la scuola elementare viene usato il termine "competenza" nell'accezione comune, quale capacità di svolgere un compito.

che l'allievo avverta la possibilità di trarne utili informazioni e soddisfare la propria curiosità cognitiva"). Un accenno particolare è fatto a testi "redatti in epoche passate", "dialettali", "dialogati", nonché a "articoli sportivi, scientifici e cronache", finalizzati a suggerire una riflessione sulle caratteristiche dei diversi registri linguistici" (Repubblica e Cantone Ticino, 1984, p.22).

Nei Programmi per la scuola elementare (1984) l'**ortografia** appare tra gli obiettivi relativi alla voce **scrivere.** Per quanto concerne la 5ª elementare (7° anno) vi si dice che gli allievi devono "padroneggiare con sicurezza l'ortografia e la punteggiatura". (p.26), mentre fin dalla 4ª (6° anno) devono "possedere una buona padronanza dell'ortografia e dei segni di punteggiatura (. ? ! , : -)" (p.25).

L'ortografia sembra quindi una difficoltà da risolvere ben prima della fine della scuola elementare: più esplicite infatti sono le indicazioni per la 3ª elementare (5° anno), quando l'allievo deve:

"usare correttamente le doppie, le *h*, gli apostrofi e gli accenti in casi semplici;

avere una discreta padronanza dei segni di punteggiatura fondamentali (. ? !) (p.24)".

2.2 Piano di formazione della scuola media

Il Piano di formazione della scuola media (2004) è strutturato per competenze e vengono quindi indicate le risorse (capacità e conoscenze) necessarie per raggiungerle; anche in questo caso, come da tradizione, le competenze sono organizzate secondo le 4 abilità (lettura, scrittura, parlato e ascolto), cui si aggiunge la riflessione sulla lingua. Le competenze legate alla lettura, verificabili solo attraverso attività di produzione, sono le seguenti:

"I Nella vita quotidiana e/o scolastica l'allievo è in grado di:

I.1. raccontare e riassumere, oralmente e per scritto, in maniera ordinata, chiara e corretta e con un lessico appropriato un testo narrativo (fiaba, racconto, novella, cronaca);

I.2. riassumere, oralmente e per scritto, le informazioni principali contenute in un semplice testo espositivo (un articolo di divulgazione, un testo inerente a una materia scolastica, ...)" (p.30);

Le conoscenze e abilità sono declinate secondo le diverse tipologie testuali, con particolare attenzione al testo letterario. Le conoscenze del primo biennio (8° e 9° anno) menzionano, per quanto concerne le tipologie testuali:

- "tratti che caratterizzano il testo descrittivo, il testo espositivo ed eventualmente il testo regolativo.

Testo letterario (racconti - fiabe, favole, miti - testi poetici):

- struttura narrativa di un racconto, il tempo, il luogo, i personaggi, il contesto.
- elementi che caratterizzano il testo poetico (verso, strofa, ritmo e rima)" (p. 31).

Si ribadisce inoltre come "Obiettivi primari della didattica della lettura sono il piacere di leggere, l'apprezzamento dei contenuti, lo sviluppo dell'immaginazione e del gusto" (p.28).

Le capacità necessarie per capire i testi descrittivi, espositivi e regolativi sono descritte come segue:

- "interpretare correttamente le consegne di lavoro;
- comprendere il senso generale e lo scopo;
- enucleare le diverse informazioni, la loro articolazione e la funzione che esse hanno nel **t**esto" (p.32).

Mentre per il testo letterario sono menzionate l'abilità di:

- "comprendere il messaggio o individuare la tematica affrontata dall'autore;
- individuarne le specificità". (p. 32)

Ortografia e punteggiatura non sono menzionate come competenze o abilità promosse dalla scuola media, né nella parte sulla scrittura, né in quella sulla riflessione sulla lingua. Infatti, come scritto sopra, la competenza ortografica è delegata alla scuola primaria, in particolare al primo ciclo. Si può per contro leggere, nel capitolo dedicato alle conoscenze linguistiche:

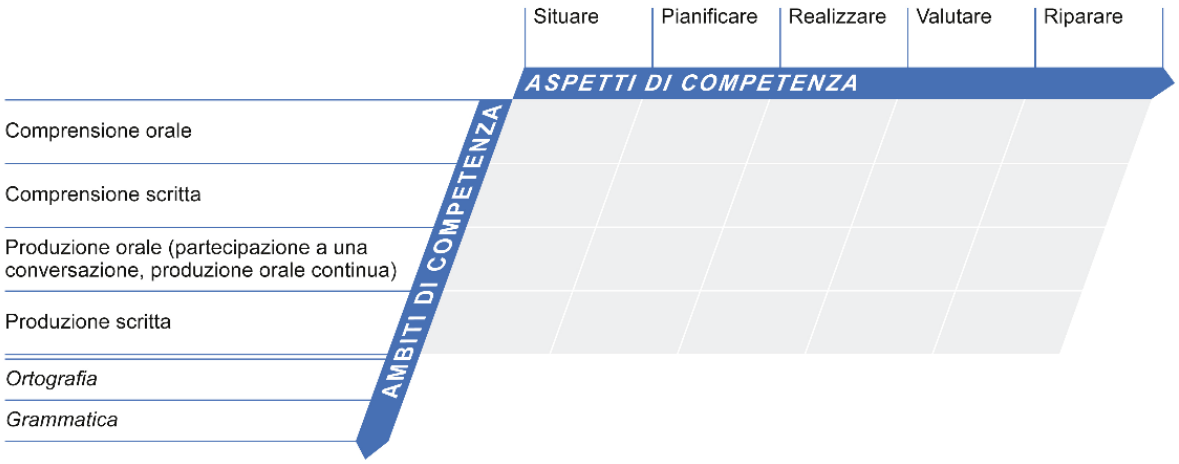
- "regole ortografiche e di sillabazione;
- punteggiatura" (p.31).

2.3 Competenze fondamentali nazionali

Il modello di competenza in lingua di scolarizzazione prevede 6 ambiti: le 4 abilità (comprensione orale e scritta; produzione orale e scritta), più la grammatica e l'ortografia.

I primi 4 ambiti sono descritti attraverso 5 aspetti di competenza, che rendono conto della capacità di **situare** il testo nel contesto comunicativo (in produzione o in comprensione), di **pianificare** il compito, di **realizzare** la propria produzione o la ricezione, di **valutare** il prodotto o la comprensione e, se necessario, di **ripararlo**, **rivedendo** il proprio scritto, correggendosi *in itinere* nella produzione orale o rivedendo le proprie attese e il proprio punto di vista nella ricezione.

Figura 1: Modello di competenza lingua di scolarizzazione (CDPE, 2011a)



La definizione delle competenze fondamentali, per i 4 ambiti, è una sintesi delle micro-competenze risultanti dagli incroci tra ambiti e aspetti; viene inoltre fatto costante riferimento al **genere testuale**, la cui definizione teorica è simile se non equivalente al concetto di **tipo di testo** tradizionalmente utilizzato in Ticino. Si distinguono così i testi narrativi, informativi/espositivi, regolativi, argomentativi. Per l'8° anno, le competenze fondamentali per la lettura sono definite come segue:

"Gli allievi sono in grado di capire dei testi scritti di generi diversi, il cui tema e il cui linguaggio sono adatti alla loro conoscenza del mondo, p.es. racconti e romanzi (letteratura per bambini e ragazzi), articoli di riviste per ragazzi e di enciclopedie, istruzioni e testi argomentativi. In particolare, sono in grado di capire il senso globale e gli elementi essenziali di un testo ben strutturato e di metterli in rapporto con la loro realtà quotidiana [realizzare]. Sono in grado di identificare il genere e la funzione del testo [situare], di riconoscerne l'organizzazione [pianificare], di individuare delle informazioni esplicite e, se guidati da domande mirate, delle informazioni implicite evidenti [realizzare]. Sono in grado di mettere in relazione delle informazioni presenti nel testo con le loro conoscenze [valutare - riparare]. Sono in grado di legare testo, immagini ed elementi grafici, così come di individuare gli elementi organizzatori del testo (p.es. sotto-titoli, paragrafi, didascalie) [pianificare]" (CDPE, 2011a, p.17).

Sono state inoltre definite le caratteristiche dei testi e dei compiti di comprensione scritta:

“Il lessico è vicino al quotidiano e alla realtà scolastica. Eventuali parole o espressioni difficili possono essere capite grazie al contesto o sono spiegate. Il contenuto e la struttura del testo sono chiari e possono includere delle parti composte da diversi elementi (visione d’assieme, illustrazioni). Il formato delle domande e delle risposte è semplice e chiaro: le domande devono permettere di individuare facilmente i passaggi in questione. Se i testi sono più complessi e più impegnativi, la domanda deve portare su un passaggio essenziale e esplicito. Le domande aperte devono essere poste in modo da non richiedere un eccessivo sforzo di redazione” (CDPE, 2011, p.17).

Nell’ambito dell’indagine, le competenze sono state valutate partendo da testi appartenenti ai generi principali: testi narrativi, argomentativi, espositivi e regolativi. Gli item si sono concentrati su tre aspetti: **comprensione globale** (cfr. sopra: “sono in grado di capire il senso globale e gli elementi essenziali di un testo ben strutturato e di metterli in rapporto con la loro realtà quotidiana [realizzare]”); individuazione delle informazioni **esplicite** e **implicite** (cfr. sopra: “individuare delle informazioni esplicite e, se guidati da domande mirate, delle informazioni implicite evidenti [realizzare]”).

Le competenze fondamentali di ortografia, per l’8° anno, sono le seguenti:

“Gli allievi sono in grado di utilizzare le norme ortografiche nella produzione e nella revisione di testi di generi a loro familiari, al fine di farsi capire dai loro interlocutori. In particolare sono in grado di rispettare i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere e le basilari regole ortografiche (uso delle doppie consonanti, accenti sui polisillabi e sulla terza persona presente del verbo essere; uso dell’h davanti alle forme del verbo avere che la richiedono) e di punteggiatura (p.es. uso del punto, del punto interrogativo e esclamativo, dei due punti prima degli elenchi e nel discorso diretto, della virgola negli elenchi). In situazioni di esercizio ortografico, gli allievi sono in grado di rispettare regole ortografiche complesse, p.es. di porre correttamente gli accenti sui monosillabi, distinguere e scrivere correttamente parole omofone morfologicamente diverse (da/dà; li/gli). Se guidati, gli allievi sono in grado di far capo a riflessioni grammaticali (fonologiche o morfologiche) per risolvere problemi ortografici. Per correggere il loro testo, sono capaci di utilizzare spontaneamente e autonomamente varie strategie (il dizionario, il correttore ortografico, repertori di regole)” (p. 21).

Le competenze fondamentali nell’ambito ortografico sono state definite in modo peculiare a ogni regione linguistica. Per quanto concerne l’italiano, si sono distinti tre campi di indagine: “segni ortografici con valore fonologico e non fonologico”, “segni ortografici con valore morfologico e distintivo”, “punteggiatura”.

La dimensione “segni ortografici con valore fonologico e non fonologico” valuta la corrispondenza fonema/grafema, l’uso delle doppie, alcuni nessi consonantici (*gn*, *gl*), e le più comuni grafie etimologiche (*cielo*, *po’*…).

La dimensione “Segni ortografici con valore morfologico e distintivo” valuta invece la grafia corretta di parole (più o meno perfettamente) omofone, la cui distinzione morfologica o semantica è legata al segno grafico: in particolare l’accento sui monosillabi, compresa la terza persona del verbo essere, l’uso dell’h nel verbo avere.

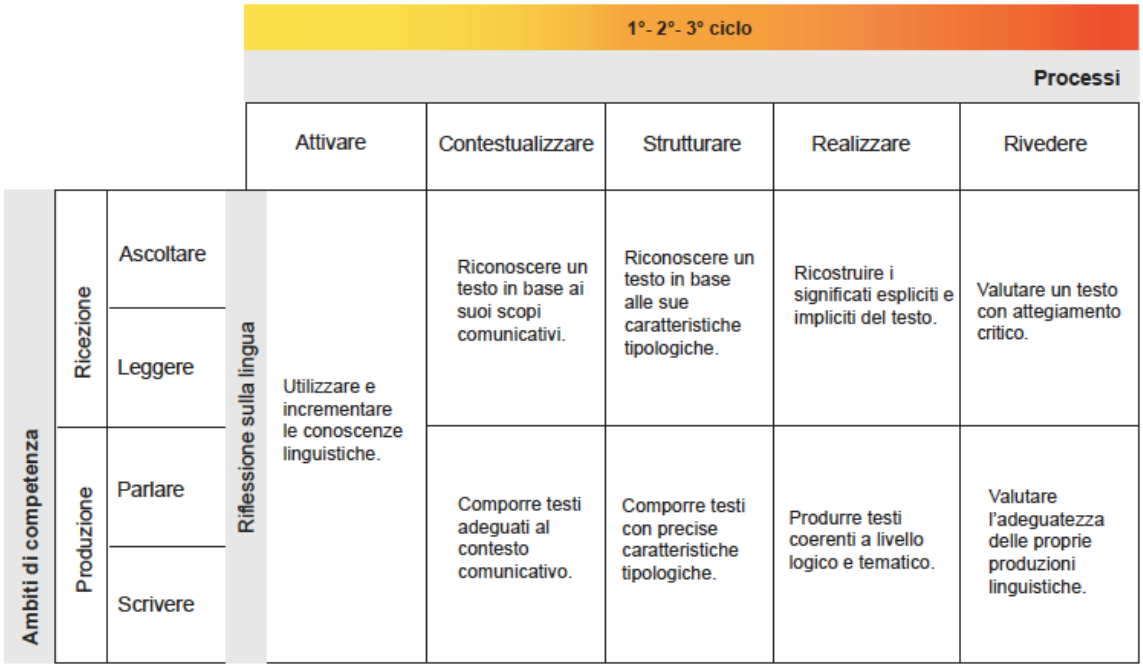
La dimensione “Segni di punteggiatura” valuta l’uso dei principali segni di punteggiatura nella frase semplice, nei casi tipici.

2.4 Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

Per la redazione del Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese si è tenuto conto del modello di competenza nazionale, anche se si sono apportate alcune modifiche (cfr. Figura 2). In particolare, sono stati in parte modificati gli aspetti (chiamati "processi" nel Piano di studio). Il cambiamento più significativo consiste nell'introduzione di un processo "attivare" relativo alle conoscenze linguistiche: nel modello di competenza nazionale, infatti, gli aspetti linguistici "grammatica" e "ortografia" sono trattati a parte, anche perché legati alle diverse realtà linguistiche; nel modello ticinese, ortografia e grammatica d'uso sono legati alle quattro abilità, all'interno del processo "attivare" e in parte "realizzare". I traguardi di riflessione sulla lingua, intesa come trattazione grammaticale sistematica, sono invece definiti nella parte dedicata alle risorse.

Gli aspetti "situare" e "pianificare" sono stati ridefiniti "contestualizzare" e "strutturare", con minime variazioni semantiche; l'aspetto "realizzare" è rimasto identico, mentre "valutare" e "riparare" sono stati riuniti nel processo "rivedere". Gli ambiti di competenza sono 4; a differenza del modello di competenza nazionale non si è distinto, nella produzione orale, tra produzione continua e dialogata.

Figura 2: Modello di competenza per l'italiano (Repubblica e Cantone Ticino,2015, p.96)



Le competenze fondamentali sono state riprese nel Piano di studio. In particolare, le competenze valutate nell'indagine in oggetto si trovano, per la lettura, all'incrocio tra l'ambito "leggere" e il processo "realizzare". Per la fine del secondo ciclo (7° anno) troviamo "ricavare delle informazioni implicite e orientare l'attenzione su informazioni puntuali precedentemente indicate"; già alla fine del primo ciclo (4° anno) si trova invece "capire il significato letterale e globale di brevi testi" (Repubblica e Canton Ticino, 2015, p. 103), competenza che viene riproposta al 7° anno con testi adeguati all'età.

Per quanto concerne l'ortografia, come nei piani precedenti, il traguardo del 7° anno chiede di "consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con l'aiuto del dizionario" (Repubblica e Canton Ticino, 2015, p. 104).

La redazione del Piano di studio non è ancora conclusa. Dopo tre anni di implementazione-consultazione si sta procedendo a una revisione e alla redazione di "materiali complementari" che dovranno definire in modo più esplicito la progressione delle risorse. Al momento si trovano nel Piano di studio numerosi traguardi di apprendimento, che corrispondono agli incroci tra ambiti e processi alla fine dei cicli del sistema scolastico ticinese (4°, 7° e 11° anno); sono in fase di redazione dei "traguardi di competenza" più sintetici, che si avvicinano nel tipo di formulazione alle competenze fondamentali nazionali.

2.5 Confronto tra i diversi piani di studio

Vista la struttura dei cicli scolastici in Ticino, diversa da quella del resto della Svizzera, l'8° anno cade come detto a metà del ciclo di osservazione della scuola media: per questo né il Piano di formazione per la scuola media né, per ora, il nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo definiscono le competenze per questo anno. Le competenze fondamentali dell'8° anno sono state inserite nel Piano di studio della scuola dell'obbligo quali competenze per la fine del secondo ciclo (7° anno), anche in considerazione del fatto che il primo anno di scuola media (8° anno) è in parte dedicato all'armonizzazione delle classi, a una ripresa delle competenze principali e al graduale avvicinamento degli allievi a una diversa struttura scolastica (più docenti, diversa gestione del tempo in relazione alle singole materie).

I diversi piani di studio (programmi) e le competenze fondamentali condividono l'organizzazione attraverso le quattro abilità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e il riferimento alle tipologie (o ai generi) testuali (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo). Al di là delle evidenti differenze di impostazione, ritroviamo una coerenza tra i piani.

Confrontando i Programmi per la scuola elementare (1984) con le competenze fondamentali si nota una buona corrispondenza. Si riportano qui quale esempio le competenze fondamentali dell'8° anno per la lettura:

"Gli allievi sono in grado di capire dei testi scritti di generi diversi, il cui tema e il cui linguaggio sono adatti alla loro conoscenza del mondo, p.es. racconti e romanzi (letteratura per bambini e ragazzi), articoli di riviste per ragazzi e di enciclopedie, istruzioni e testi argomentativi. In particolare, sono in grado di capire il senso globale e gli elementi essenziali di un testo ben strutturato e di metterli in rapporto con la loro realtà quotidiana [realizzare]. Sono in grado di identificare il genere e la funzione del testo [situare], di riconoscerne l'organizzazione [pianificare], di individuare delle informazioni esplicite e, se guidati da domande mirate, delle informazioni implicite evidenti [realizzare]. Sono in grado di mettere in relazione delle informazioni presenti nel testo con le loro conoscenze [valutare - riparare]. Sono in grado di legare testo, immagini ed elementi grafici, così come di individuare gli elementi organizzatori del testo (p.es. sotto-titoli, paragrafi, didascalie) [pianificare]" (CDPE, 2011a, p.17).

Le competenze fondamentali relative all'aspetto "situare" si ritrovano nella definizione delle *competenze*[6] per la lettura in V elementare - 7° anno:

"leggere silenziosamente **testi di vario tipo** comprendendone il significato**, adeguando il ritmo allo scopo e al tipo di testo**" (Repubblica e Canton Ticino, 1984, p. 26)[7]. La descrizione dei "testi di vario tipo" che devono essere compresi dagli allievi si trova in un altro capitolo, quello dedicato alla lettura in generale:

"A questo scopo si affronteranno letture di vario tipo, di difficoltà crescente e più precisamente:

- racconti, resoconti, fiabe, leggende, aneddoti che sappiano suscitare l'interesse e la curiosità per la vicenda e il piacere di leggere;
- poesie e brani letterari, tali da avvicinarlo al valore estetico della lingua; messaggi pubblicitari, slogan per introdurlo all'originalità espressiva di un testo;
- testi redatti in epoche passate (lettere, statuti, conti resi, ecc.) dai quali l'allievo possa ricavare l'idea che la lingua si trasforma;
- testi dialettali, intesi a far cogliere, rispetto all'italiano, la diversa efficacia espressiva e comunicativa;
- articoli sportivi, scientifici, cronache, ecc., che consentano una riflessione sulle caratteristiche della lingua in ambiti specifici;
- testi dialogati, in cui l'accento sarà messo sul valore espressivo della lettura;
- testi di reperimento, quali indici, il vocabolario, l'elenco dei libri della biblioteca, ecc.;
- testi relativi ad argomenti di studio affrontati nelle diverse discipline (geografia, storia, scienze naturali, ecc.), in modo che l'allievo avverta la possibilità di trarne utili informazioni e soddisfare la

[6] Vedi nota 7 sopra.
[7] Nostro il grassetto.

propria curiosità cognitiva" (Repubblica e Canton Ticino, p.22).

Non vi è distinzione, nei Programmi per la scuola elementare, tra informazioni implicite ed esplicite, raggruppate nella formula "comprendendone [del testo] il significato" (vedi sopra).
Il Piano di formazione della scuola media definisce le competenze del primo biennio (8° e 9° anno) unicamente attraverso gli esiti legato agli ambiti di produzione:

"raccontare e riassumere, oralmente e per iscritto […] un testo narrativo;

riassumere, oralmente e per iscritto, le informazioni principali contenute in un semplice testo espositivo" (Repubblica e Canton Ticino, 2004, p.31).

L'operazione di sintesi infatti presuppone una buona competenza nella comprensione del testo ed è dunque strumento di verifica a più livelli (ricezione e produzione).

Come appare dalle competenze appena citate, e ancor più dalla definizione di capacità e conoscenze, il Piano di formazione della scuola media prevedeva per il primo biennio la trattazione dei testi descrittivi, narrativi e espositivi; il testo argomentativo era proposto unicamente nel secondo biennio (10°-11° anno). Il nuovo Piano di studio, coerentemente con le competenze fondamentali, riprende tutte le tipologie ad ogni anno, quindi anche all'8° anno.

Il Piano di studio, che come detto è in fase di revisione con l'obiettivo di essere reso più sintetico, chiaro e omogeneo tra le diverse discipline, è stato redatto tenendo conto dei programmi precedenti e delle competenze fondamentali. Rispetto al modello nazionale sono stati in parte raggruppati in modo diverso gli aspetti (nel Piano di studio: processi) mentre due ambiti (grammatica/riflessione sulla lingua e ortografia) presenti nel modello nazionale sono stati trattati in modo diverso in Ticino: la grammatica/riflessione sulla lingua è stata inserita quale competenza trasversale alle quattro abilità, mentre l'ortografia si trova tra i traguardi dell'ambito scrittura.

Non vi è ancora una definizione sintetica dei traguardi di competenza. Per ora vi sono dei "traguardi di apprendimento", che descrivono in modo analitico gli incroci tra ambiti e processi per la fine di ogni ciclo e biennio. Qui di seguito riportiamo quelli relativi alla lettura per la fine del secondo ciclo (7°anno).

Figura 3: Traguardi di apprendimento per il 7° anno per la lettura (Repubblica e Canton Ticino, 2015, p. 103)

	Fine 2° ciclo
Attivare	• Leggere ad alta voce dialoghi, brani narrativi, descrittivi e poetici rispettando la punteggiatura e con un'intonazione adeguata. • Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare tempi e modi verbali e campi semantici).
Contestualizzare	• Raggiungere una consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi scritti appartenenti a tipi diversi nelle loro forme più consuete e standard. • Interpretare alcuni elementi paratestuali di base associandoli alle diverse tipologie testuali.
Strutturare	• Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard.
Realizzare	• Ricavare delle informazioni implicite e orientare l'attenzione su informazioni puntuali precedentemente indicate. • Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (analessi, prolessi). • Cogliere i principali significati ironici e metaforici di un testo.
Rivedere	• Riconoscere in un testo scritto la fonte di nuove conoscenze e di punti di vista diversi dal proprio. • Di fronte a parole nuove o a difficoltà lessicali, manifestare l'interesse per ricostruirne il significato anche in modo autonomo, attraverso la consultazione del dizionario dimostrando di saper reperire rapidamente il termine cercato.

Rispetto alle competenze fondamentali si nota il riferimento alla lettura ad alta voce e l'apporto degli aspetti linguistici alla comprensione del testo (attivare); rispetto ai Programmi per la scuola elementare, è stata inserita la distinzione tra comprensione delle informazioni esplicite e implicite e il riferimento ai significati ironici e metaforici (realizzare). Il processo "rivedere" introduce poi il traguardo "riconoscere in un testo scritto la fonte di nuove conoscenze e di punti di vista diversi dal proprio", fondamentale per la crescita personale dell'allievo.

Più veloce il confronto per quanto concerne l'ortografia, che è come detto un ambito secondo il modello nazionale, mentre figura nel nuovo Piano di studio tra i traguardi di apprendimento legati alla scrittura: tutti i programmi/piani così come la definizione delle competenze fondamentali ne danno per quasi completamente acquisito l'uso corretto alla fine dell'8° anno. La punteggiatura, che è considerata tra le competenze ortografiche nel modello nazionale, appare tra le risorse e la progressione del suo apprendimento è definita nel Piano di studio.

2.6 Operazionalizzazione degli item nella lingua di scolarizzazione

Gli item per la lingua della scolarizzazione sono stati creati, revisionati e validati da esperti di didattica della lingua di scolarizzazione appartenenti alle Alte scuole pedagogiche della Svizzera e al Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI e al DECS, in collaborazione con il segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE. Per maggiori informazioni sul processo di creazione degli item per la lingua di scolarizzazione si veda Salvisberg (2019) e Angelone & Keller (2019).

Gli esercizi somministrati nell'ambito della comprensione scritta sono composti di uno stimolo, il quale è un testo continuo con al massimo 1'000 caratteri, e di domande a scelta multipla, definite item. Per costruire gli esercizi, gli esperti si sono concentrati sulle tre tipologie di testo particolarmente importanti per l'8° anno scolastico: testi narrativi, testi informativi, detti anche testi espositivi, e testi argomentativi. Gli item sono inoltre stati costruiti in relazione all'individuare informazioni implicite, esplicite e globali nel testo. Riguardo il contenuto dei testi, "i testi sono stati selezionati tenendo conto anche dei possibili interessi degli allievi

alla fine dell'8° anno e di un grado di difficoltà ritenuto dagli esperti simile in tutte le lingue, a prescindere dalle traduzioni. Si è cercato infine di evitare distorsioni (*bias*) legate a cultura, religione, genere, ambienti più istruiti e meno istruiti, ecc." (Consorzio VeCoF, 2019, p.20).

Le competenze fondamentali nell'ambito ortografico sono state definite in modo peculiare a ogni regione linguistica. Come esposto precedentemente, gli item per l'ortografia in italiano sono stati costruiti in base a tre dimensioni distinte, per le quali però non ci sono risultati in dettaglio: "Segni ortografici con valore fonologico e non fonologico", "Segni ortografici con valore morfologico e distintivo" e "Segni di punteggiatura". Anche per l'ortografia si sono preferiti item chiusi, ma con diversi formati. Per gli item in italiano, per tutte e tre le dimensioni, si sono utilizzati due tipi di formato: un item composto di una frase con due drop down menu ognuno con due opzioni; un item composto di una frase con un drop down menu con quattro opzioni.

Gli item sono stati costruiti con il software itembuilder per poter essere somministrati in formato digitale sui tablet. Nell'ambito comprensione scritta si sono testati 67 item, mentre per l'ortografia in italiano 55 item.

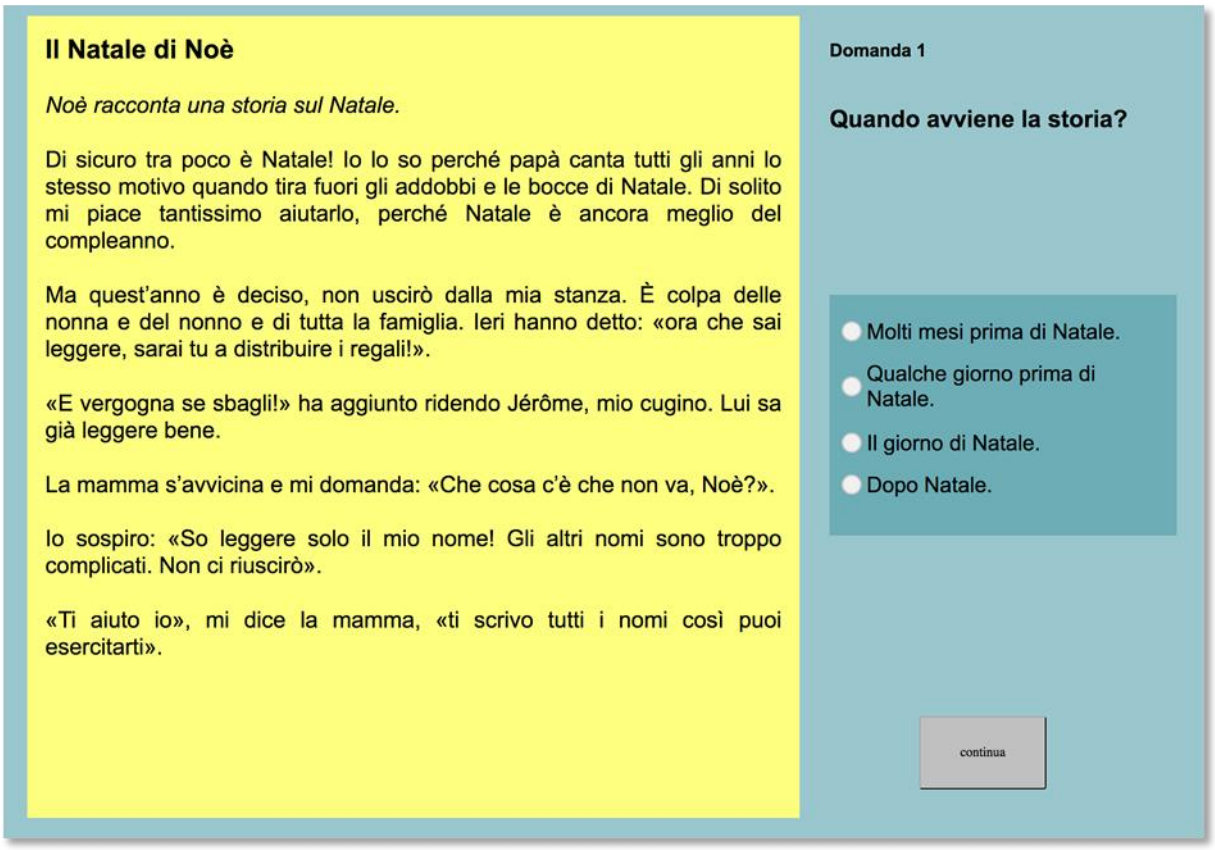
Con lo scopo di testare tutta l'organizzazione delle somministrazioni e la validità degli item, nella primavera del 2016 gli item sono stati somministrati a un campione rappresentativo su scala nazionale per il test pilota.

2.7 Esempi di esercizi

Si riportano di seguito alcuni esempi di item nella lingua di scolarizzazione somministrati nel test e che sono stati resi pubblici.

Comprensione scritta

Figura 4: Esempio di esercizio relativo al testo narrativo con un item di comprensione esplicita

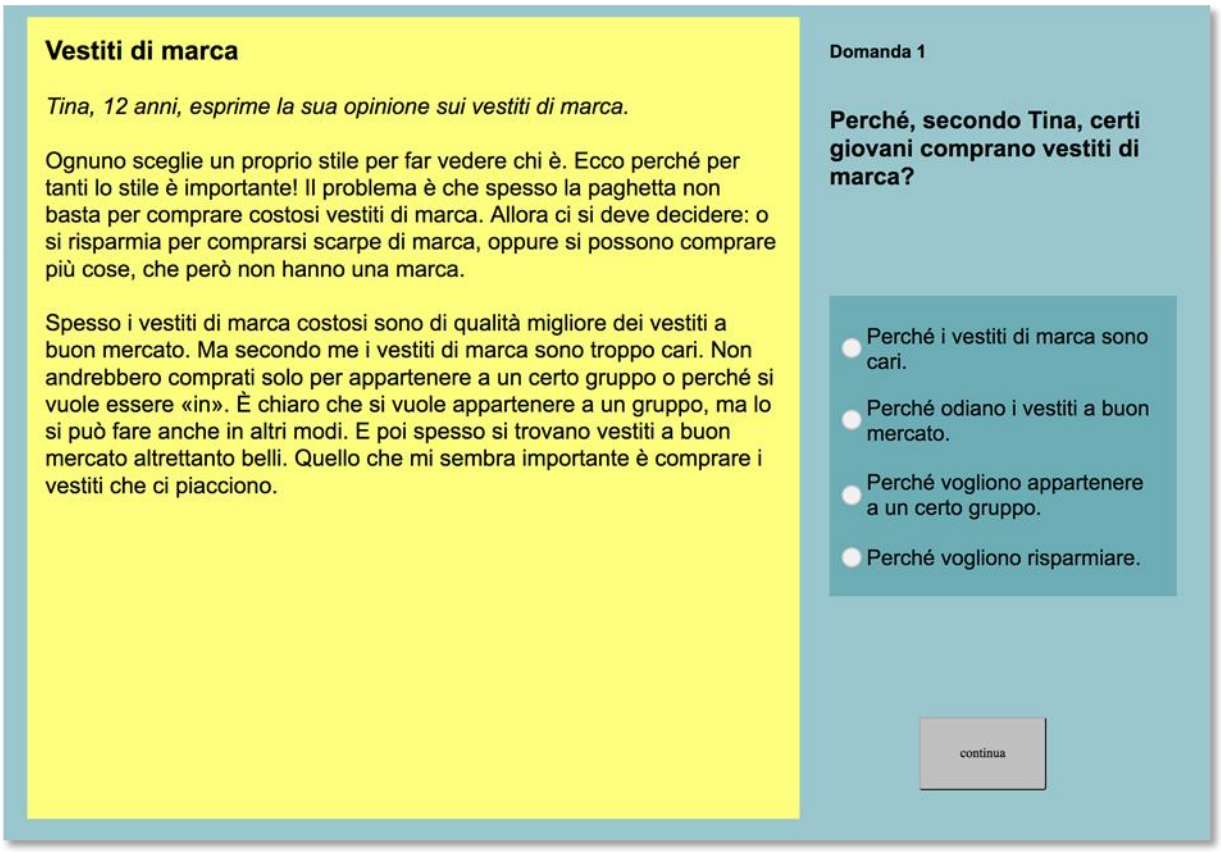


Fonte: Consorzio VeCoF, 2019, p. 23

Il testo di partenza è breve, semplice e presenta le caratteristiche tipiche di un racconto. La domanda verte su un'informazione esplicita, presente nella frase iniziale ("tra poco è Natale"), e la risposta corretta viene rafforzata dal seguito del racconto (Noé ha ancora tempo fino a Natale per esercitarsi nella lettura). Per risolvere l'esercizio occorre prestare attenzione alle parole iniziali e al contesto.

La soluzione corretta è: "Qualche giorno prima di Natale". La percentuale degli allievi della Svizzera che risponde correttamente è dell'87.4%.

Figura 5: Esempio di esercizio relativo al testo argomentativo con un item di comprensione implicita

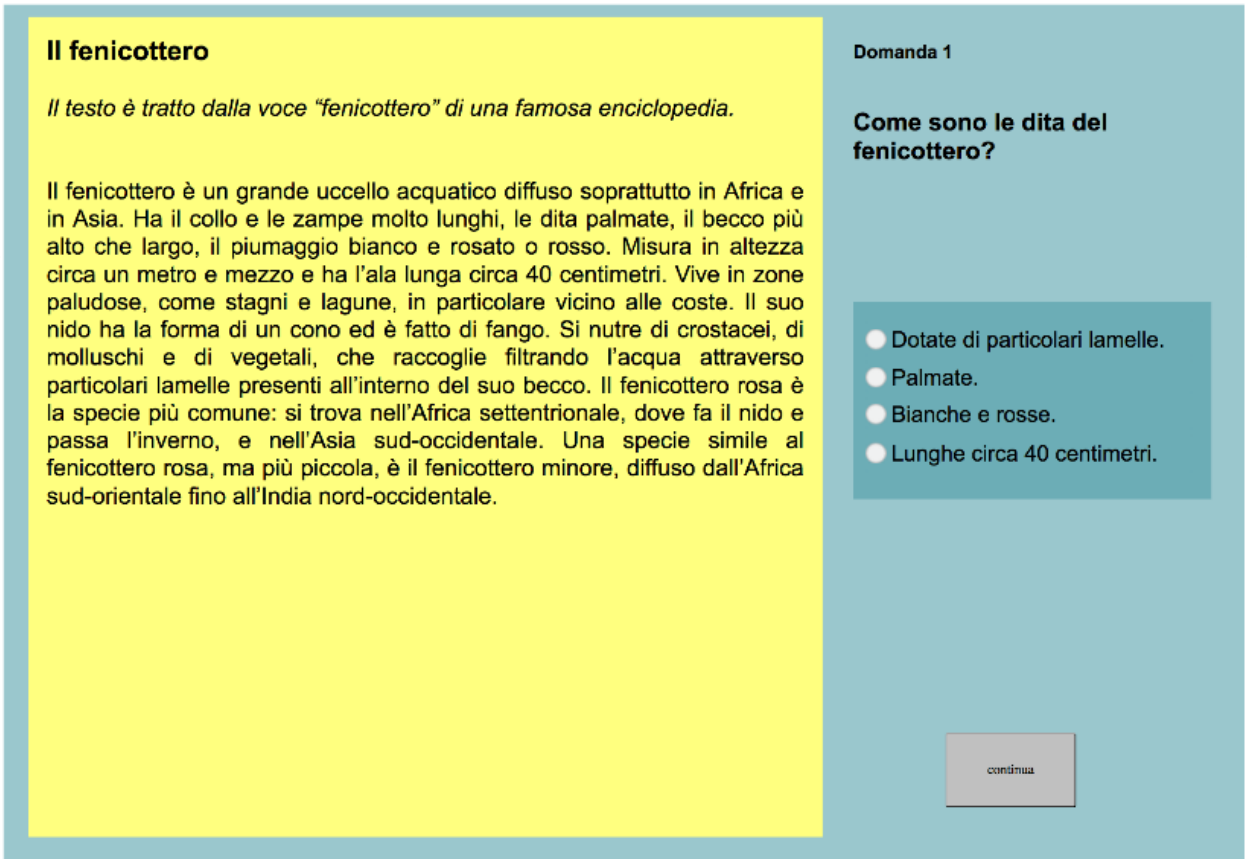


Fonte: Consorzio VeCoF, 2019, p. 22

Il testo argomentativo di partenza è breve, linguisticamente semplice e tratta un tema conosciuto dagli allievi dell'8° anno. La domanda verte su un'informazione non esplicitamente menzionata nel testo, ma ricavabile da alcuni indicatori sintattici e lessicali. Per risolvere l'esercizio è necessario operare un'inferenza. L'uso del condizionale negato ("[I vestiti di marca] *non andrebbero comprati solo per appartenere ad un certo gruppo*") e quanto affermato nella frase seguente ("È chiaro che si vuole appartenere a un gruppo, ma *lo si può fare anche in altri modi*.") implicano che acquistare i vestiti di marca sia *un modo* scelto da alcuni giovani per appartenere a un certo gruppo, modo criticato da Tina.

La soluzione corretta è: "Perché vogliono appartenere a un certo gruppo". L'86.3% degli allievi della Svizzera ha risolto correttamente l'esercizio.

Figura 6: Esempio di esercizio relativo al testo informativo con un item di comprensione esplicita



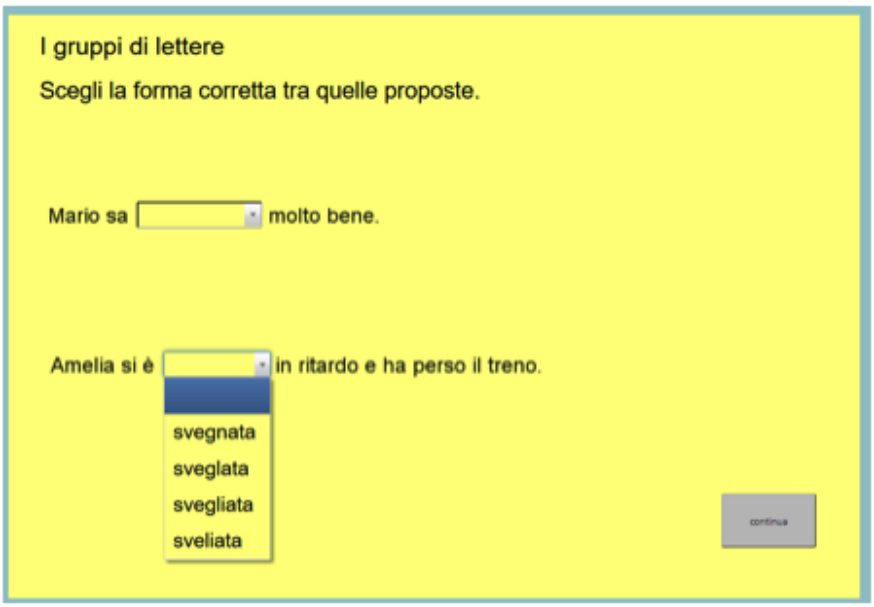
Fonte: Consorzio VeCoF, 2019, p. 24

In questo esercizio, il testo informativo di partenza presenta maggiori difficoltà, legate all'uso di termini tecnici e alla densità dei contenuti. La sintassi è però semplice e la struttura del testo è tipica della tipologia in esame. La domanda verte su un'informazione esplicitamente menzionata alla seconda riga. Per risolvere l'esercizio è necessario non farsi scoraggiare dalla difficoltà del testo, leggere o rileggere il testo e individuare l'informazione richiesta.

La soluzione corretta è: "Palmate". Il tasso di riuscita degli allievi della Svizzera è del 92.7%.

Ortografia

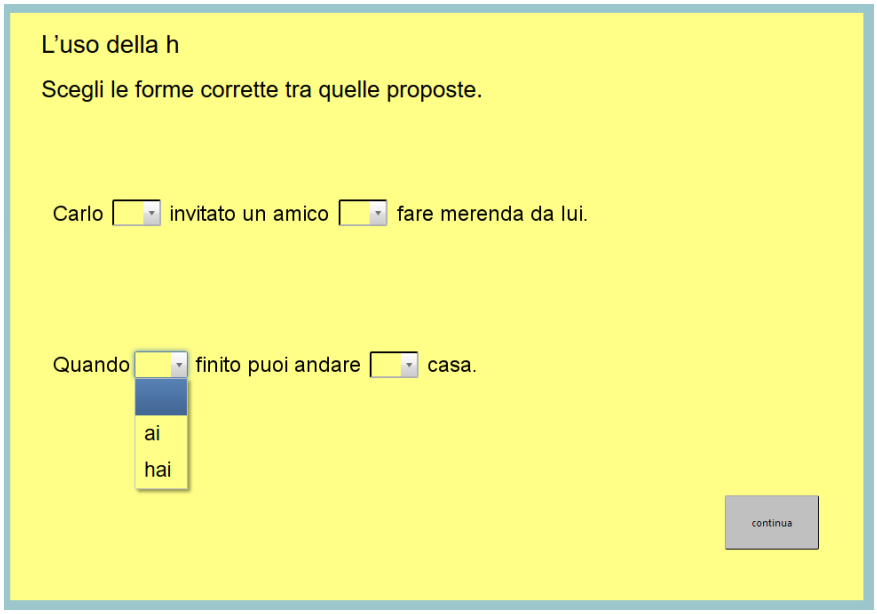
Figura 7: Esempio di esercizio relativo alla dimensione “Segni ortografici con valore fonologico e non fonologico”



Fonte: Consorzio VeCoF, 2019, p. 32

Nel secondo item, il compito verte sul nesso *gl* , con o senza la presenza della *i.* Si tratta di parole semplici e di uso comune (*svegliata*). La riuscita dell’esercizio degli allievi del Canton Ticino è del 93.6%.

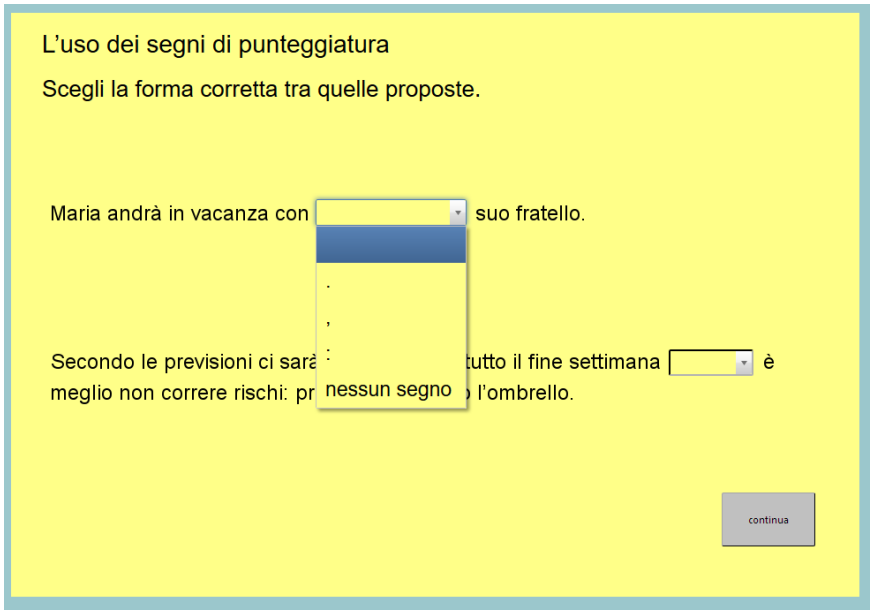
Figura 8: Esempio di esercizio relativo alla dimensione “Segni ortografici con valore morfologico e distintivo”



Fonte: Consorzio VeCoF, 2019, p. 33

Nell’esempio vi sono item che vertono sull’uso dell’h nella coniugazione del verbo avere. Il tasso di riuscita degli allievi del Canton Ticino è rispettivamente del 94,8 % e dell’87,4%.

Figura 9: Esempio di esercizio relativo alla dimensione “Segni di punteggiatura”



Fonte: Consorzio VeCoF, 2019, p. 34

Il primo item chiede di riconoscere che nessun segno può interrompere un sintagma. Il tasso di riuscita degli allievi del Canton Ticino è dell’84.5%.

3 Confronto tra i piani di studio della prima lingua seconda (francese)

In Ticino l'insegnamento del francese era stato introdotto all'inizio degli anni '70 a partire dalla terza elementare e, fino al 2004, nella scuola media il francese aveva sempre avuto uno statuto importante, con livelli attitudinali e livelli base in terza e quarta media. La Riforma 3 della scuola media del 2004 ha modificato l'assetto dell'insegnamento delle lingue con delle conseguenze importanti per l'insegnamento del francese.

In questo capitolo si ripercorre questo cambiamento illustrando come si è manifestato nei piani di studio e come si pone in relazione alle Competenze fondamentali nazionali nella prima lingua seconda.

3.1 Piano di formazione della scuola media

La Riforma 3 della scuola media ha modificato l'assetto dell'insegnamento delle lingue. Lo studio dell'inglese che fino allora era stato offerto come materia opzionale, è diventato obbligatorio dalla terza media. Questa modifica ha avuto delle ripercussioni importanti sull'insegnamento del francese: da disciplina con livelli attitudinali e livelli base in terza e quarta è diventata disciplina opzionale con una dotazione oraria ridotta a due lezioni settimanali, di cui una collocata al di fuori dall'orario scolastico. Essendo diventata materia opzionale il francese non conta più per la promozione e le classi sono formate da gruppi misti fino a 25 allievi.

Di fronte a questa riduzione dell'insegnamento del francese si è deciso di valorizzare maggiormente la continuità didattica tra la scuola elementare e la scuola media. Prima della Riforma 3 l'insegnamento nella scuola elementare era sì presente, ma era molto eterogeneo, motivo per cui l'inizio vero e proprio dell'insegnamento anche formale del francese coincideva con l'inizio della prima media. Con la Riforma 3 si voleva quindi cogliere l'occasione di valorizzare i tre anni di francese alla scuola elementare, e curare la transizione tra i due settori scolastici senza ripartire da capo in prima media, ma partendo dal punto di arrivo a fine quinta elementare.

A questo scopo è stato scritto un programma unico che andava dalla terza elementare fino alla fine della seconda media, il Programma di francese per la scuola dell'obbligo del 2004 (DECS, 2004). È stato anche scelto un unico manuale di francese da usare dalla terza elementare fino alla fine della prima media ed è stato messo in atto un dispositivo di formazione e accompagnamento per aiutare i docenti generalisti della scuola elementare a insegnare il francese con un approccio didattico orientato alle competenze, portando anche nella scuola elementare il cambiamento di paradigma che rappresentava la Riforma 3 per la scuola media.

L'insegnamento del francese si trova dunque ad avere due documenti di riferimento: il quadro concettuale viene dato dal Piano di formazione della scuola media (Repubblica e Cantone Ticino, 2004) che si riferisce soltanto ai quattro anni di scuola media, mentre il Programma di francese per la scuola dell'obbligo (DECS, 2004) si riferisce anche agli anni di scuola elementare e fa da ponte tra i due settori.

Nel documento della scuola media si trova un'ampia descrizione dell'insegnamento del francese basato sulle competenze. Il riferimento teorico e concettuale per questo lavoro è il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue del 2001 (QCER) (Consiglio d'Europa, 2002) (vedi sotto per una descrizione del QCER).

Nel Piano di formazione della scuola media si legge dunque:

*"***Le competenze"**

L'insegnamento delle lingue seconde è stato sovente preso ad esempio per la fondamentale difficoltà della scuola di fornire una conoscenza che non resti inefficace, per così dire inerte, di fronte alla prova della realtà. La didattica delle lingue seconde negli ultimi decenni è passata da un insegnamento troppo sovente limitato alla grammatica e allo studio lessicale fine a sé stessi, ad un insegnamento proteso allo sviluppo di vere e proprie competenze comunicative fondate sulla comprensione e sull'espressione attiva e attivabile in situazioni reali. In questo senso anche il Quadro di riferimento europeo delle lingue entro cui rientra il presente Piano formativo definisce dei livelli di competenza. Anche la Mappa formativa indica quali sono le risorse necessarie per raggiungere le competenze, sottolineando che non bastano saperi linguistici, ma che sono altresì necessari un patrimonio culturale e degli atteggiamenti tesi a formare la personalità.

In questo ordine di idee si inserisce anche il concetto di una competenza "relativa" della lingua, fondata non solo e non tanto sull'assoluta correttezza formale (l'errore è un fenomeno transitorio inevitabile) quanto sulla funzionalità che permette una comunicazione consona al contesto. In tutte le lingue L2, assumono di conseguenza un'importanza determinante le competenze di ricezione, la capacità quindi di capire sia messaggi scritti che orali per poi essere in grado di rispondere, se del caso, nella propria lingua. Da rilevare nella stessa ottica di un uso pratico e continuo della lingua, la necessità che l'insegnante si esprima sin dall'inizio nella lingua insegnata, riservando l'italiano a momenti e ad esigenze particolari, e praticando in modo rigoroso e sistematico la cosiddetta "langue de classe". Occorre infine ricordare che l'obiettivo principale della scuola dell'obbligo è lo sviluppo delle competenze strategiche che permettono all'allievo di costruire progressivamente il suo plurilinguismo*"* (Repubblica e Cantone Ticino, 2004, p.39)

Questo approccio per competenze viene anche ribadito nel citato Programma di francese per la scuola dell'obbligo (DECS, 2004) dove si aggiungono delle indicazioni più puntuali per garantire un approccio comune nell'insegnamento da parte di generalisti:

*"*Un rinnovamento degli approcci metodologici, unito al Portfolio europeo delle lingue, che si inserisce nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, dovrà costituire una solida premessa per impostare un percorso formativo coerente svolto in ogni grado scolastico; in tal modo il passaggio da uno all'altro rappresenterà un momento d'incontro e non di frattura*."* (DECS, 2004, pp. 5-6)

Scegliendo di basare l'insegnamento del francese sull'approccio per competenze e avendo come riferimento e modello di competenza il QCER, si poteva descrivere facilmente la progressione delle competenze, indicando i livelli da raggiungere alla fine della quinta elementare, rispettivamente alla fine della seconda media. Va notato che all'epoca non erano ancora stati elaborati i sottolivelli del QCER che si trovano negli attuali piani di studio e ai quali si riferiscono anche le competenze fondamentali nazionali. Questi sono stati pubblicati nel 2007 all'interno del progetto IEF/lingualevel, un progetto comune promosso dalle Conferenze intercantonali della pubblica educazione dei Cantoni Svizzero tedeschi e messi a disposizione in un secondo momento della CDPE e del Consiglio d'Europa. In questo progetto si sono affinati i descrittori del QCER in riferimento ad un pubblico più giovane (11-16 anni), introducendo dei sottolivelli osservabili all'interno dell'apprendimento in un contesto scolastico (Lenz & Studer, 2017).

In base a questa nuova suddivisione i livelli da raggiungere indicati nel Programma di francese per la scuola dell'obbligo vanno letti nel modo seguente:

Scuola elementare (fine quinta elementare):

- competenze di comprensione orale e di comprensione scritta: A1+ (corrisponde al livello A1.2)
- competenze di produzione orale (parlare e conversare): A1

Scuola media (fine seconda media):

- competenze di comprensione orale e di comprensione scritta: A2+ (corrisponde al livello A2.1)
- competenze di produzione orale (parlare e conversare) e di produzione scritta: A2

Il fatto di avere un modello di competenza di riferimento così importante e solido permette di avere un linguaggio unico per parlare dell'insegnamento delle lingue e dei livelli da raggiungere. Infatti esso costituisce il fil rouge che unisce il Piano di formazione della scuola media, il Piano di studio della scuola dell'obbligo e le Competenze fondamentali nazionali.

3.2 Competenze fondamentali nazionali

Gli obiettivi formativi nazionali per le diverse discipline sono stati sviluppati a partire da un modello di competenza. Per quanto riguarda le lingue seconde, il modello di competenza coincide con il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) (Consiglio d'Europa, 2002). Esso è uno strumento che offre ampi repertori cui attingere per individuare il contesto d'uso della lingua (ambiti, situazioni, condizioni), i temi e le attività comunicative, i processi comunicativi, le competenze e le strategie. Per competenza linguistica si intende la capacità di risolvere un determinato compito comunicativo in una determinata situazione con gli strumenti linguistici adeguati.

La competenza linguistica viene suddivisa in cinque ambiti di competenza, vale a dire *comprensione orale*, *comprensione scritta*, *partecipazione a delle conversazioni* (produzione orale dialogale), *produzione orale continua* (monologale) e *scrittura*. La progressione della competenza in ognuno di questi ambiti viene descritta con l'aiuto di descrittori, man mano più complessi, che sono scalati e vanno da un livello elementare (A1/A2) a un livello intermedio (B1/B2) fino a un livello avanzato (C1/C2). Grazie a questa scala di competenza del QCER si può descrivere l'apprendimento di una lingua dagli inizi (A1) fino ad una competenza che si avvicina a quella di una persona madrelingue (C2).

Nel documento Competenze fondamentali per le lingue seconde (CDPE, 2011a) sono indicati i livelli da raggiungere in due momenti: alla fine dell'ottavo anno e alla fine dell'undicesimo anno.

Nel resto della Svizzera l'ottavo anno HarmoS coincide con la fine della scuola elementare, in Ticino invece si è mantenuto il modello con 5 anni di scuola elementare e 4 anni di scuola media. L'ottavo anno corrisponde dunque alla prima media.

Per l'ottavo anno il livello atteso in tutti e cinque gli ambiti di competenza linguistica è il livello A1.2.

Figura 10: Profilo di competenze fondamentali per l'8° anno di scuola

2ª lingua seconda	**Livello di riferimento QCER**	**A1.1**	**A1.2**	**A2.1**	**A2.2**	**B1.1**	**B1.2**	**B2**
Ambiti di competenza	Comprensione orale							
	Comprensione scritta							
	Partecipazione a delle conversazioni							
	Produzione orale continua							
	Scrittura							

Fonte: CDPE, 2011a, p. 6

Nel documento Competenze fondamentali per le lingue seconde (CDPE, 2011a) si trova la seguente descrizione del livello linguistico A1.2 da raggiungere nella **comprensione scritta**:

"A1.2: Gli allievi sono in grado di leggere un testo semplice e molto breve, frase per frase, e di comprendere certe informazioni formulate in modo chiaro, a condizione che sia possibile rileggere il testo più volte e a condizione che il lessico e la grammatica siano molto semplici ed il tema o il tipo di testo siano molto familiari.

In presenza di un materiale informativo semplice e di descrizioni semplici e brevi, riescono a farsi un'idea del contenuto." (CDPE, 2001a, p.16)

Esempi tipici per questo livello sono la lettura di messaggi brevi e semplici in SMS, posta elettronica o cartoline, la comprensione di alcune informazioni in brevi presentazioni fatte dai compagni dove con l'aiuto di immagini presentano se stessi e ciò che amano fare nel tempo libero. Inoltre a questo livello si comprendono a grandi linee brevi testi in storie illustrate.

Di seguito la descrizione del livello linguistico A1.2 da raggiungere nella **comprensione orale**:

"A1.2.: In testi orali brevi e semplici, che trattano temi ben noti, come la famiglia, la scuola e il tempo libero, gli allievi sono in grado di comprendere alcune parole ed espressioni ben note – a condizione che si parli molto lentamente, scandendo le parole e facendo lunghe pause per lasciare il tempo di capire il senso degli enunciati.

In una conversazione su temi familiari con un intelocutore ben disposto, gli allievi riescono a comprendere sufficientemente per reagire in modo semplice quando questo si rivolge direttamente a loro e si esprime in modo lento e chiaro, ripetendo e riformulando in modo semplice." (CDPE, 2001a, p.15)

Esempi tipici per questo livello sono in un negozio, la comprensione del prezzo di un articolo se il venditore parla lentamente, qualche semplice indicazione di strada oppure una persona che racconta di sé e della propria famiglia, usando parole semplici e parlando lentamente. In un messaggio annunciato in modo chiaro da un altoparlante in stazione si capiscono singole cifre e orari.

3.3 Piano di studio ticinese

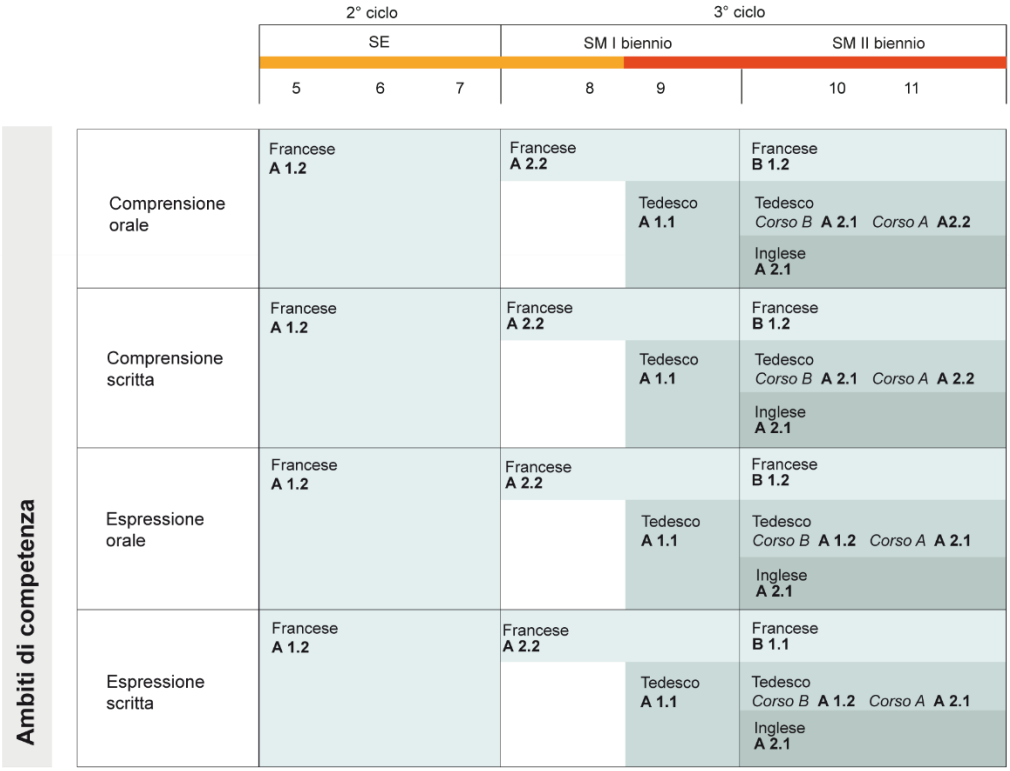
Il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (Repubblica e Cantone Ticino, 2015) si pone in una linea di continuità con quanto descritto prima, vale a dire il Piano di formazione della scuola media (Repubblica e Cantone Ticino, 2004), Il programma di francese per la scuola dell'obbligo (2004) e le Competenze fondamentali per le lingue seconde della CDPE (2011a). L'elemento di continuità è dato dal modello di competenza linguistica così come definito nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue con la sua scala di competenza (Consiglio d'Europa, 2002).

Nel capitolo dedicato alle tre lingue insegnate nella scuola dell'obbligo vengono descritti i diversi ambiti di competenza. A differenza del QCER e delle competenze fondamentali i due ambiti della produzione orale – partecipazione a delle conversazioni e produzione orale continua - non sono riportati come capitoli separati, ma confluiscono nell'ambito della produzione orale. In un'unica tabella sono indicati i livelli del QCER da raggiungere alla fine dei diversi cicli per le tre lingue insegnate. Le competenze fondamentali per le lingue seconde sono state integrate ed è stato ripreso il descrittivo della competenza.

Vi è però una differenza per quanto riguarda la natura di questi obiettivi. Nel Piano di studio sono indicate le competenze verso le quali puntare nel lavoro durante un determinato ciclo; in effetti per il secondo ciclo (fine quinta elementare) è stato indicato il livello A1.2 in francese. Nella definizione delle competenze fondamentali invece si indica il livello di base da raggiungere con la maggior parte degli allievi.

Questa differenza spiega come mai nel Piano di studio il livello A1.2 si trova alla fine del settimo anno scolastico (fine secondo ciclo), mentre nelle competenze fondamentali viene dato alla fine dell'ottavo anno scolastico.

Figura 11: Livello di fine ciclo per ogni competenza per le lingue



Fonte: Piano di studio, Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p. 120

Il Piano di studio non si limita alla semplice descrizione delle diverse competenze da raggiungere, ma dà anche indicazioni sull'approccio didattico da usare nei diversi cicli e descrive le competenze con qualche esempio. Di seguito vi sono le indicazioni sul secondo ciclo.

Per quanto riguarda l'insegnamento del francese nella scuola elementare si sottolinea che l'approccio didattico adatto a questa fascia di età è quello orientato all'azione:

"In questa fascia di età l'approccio didattico orientato all'azione si traduce in alcuni concetti che fanno parte di una visione olistica dell'apprendimento del bambino. Le due componenti essenziali, la volontà di agire e le emozioni, costituiscono la tela di fondo su cui innestare l'insegnamento del francese. Partendo da situazioni di comunicazione reali il bambino impara il francese. Attraverso l'uso di espressioni fisse (chunks), l'imitazione, la ripetizione e la memorizzazione in situazioni ludiche il bambino si appropria progressivamente ed in modo implicito delle strutture linguistiche elementari. Grazie al confronto principalmente implicito con un altro sistema linguistico (lingua madre o lingua del territorio), l'allievo comincia a rendersi conto che la lingua è un sistema con regole di funzionamento proprie che possono essere diverse o uguali alle altre lingue." (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.117)

Per i due ambiti di competenza in questione sono dati i seguenti esempi:

"Comprensione orale: L'allievo è confrontato con situazioni di comunicazione legate al suo mondo: famiglia, scuola, passatempi, cibo, feste, ecc. Viene abituato sin dall'inizio ad una varietà di voci e intonazioni. Canzoni e filastrocche costituiscono una parte importante dell'input linguistico per aiutare a memorizzare alcuni chunks e intonazioni tipiche del francese.

Comprensione scritta: Vengono proposti testi molto brevi e semplici che riprendono elementi incontrati nelle situazioni orali legate alla vita di tutti i giorni. L'allievo è in grado di capire informazioni essenziali grazie a strutture memorizzate o singole parole conosciute." (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.117)

Accanto alle quattro abilità della competenza linguistica, il Piano di studio definisce anche una dimensione plurilingue e interculturale nella quale si descrivono saperi, saper fare e atteggiamenti in riferimento ai tre cicli scolastici tramite i descrittori sviluppati nel Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Consiglio d'Europa, 2007). Questi elementi sono strettamente legati all'apprendimento di una lingua e sono anche presenti come tela di fondo nelle competenze fondamentali. Per

il secondo ciclo vengono date le seguenti indicazioni per quanto riguarda la dimensione plurilingue e interculturale:

"*Osservare fenomeni linguistici, quali la prossimità o la distanza fra i vari suoni, permette agli allievi di sviluppare una conoscenza della ricchezza linguistica e culturale presente in classe. Il plurilinguismo di alcuni dei loro compagni li porta a rendersi conto che la cultura e l'identità linguistica hanno un'influenza sulla vita di tutti i giorni e sui rapporti tra le persone.*

L'osservazione di differenze e similitudini tra la propria lingua e le altre stimola la curiosità e vuole portare ad una apertura verso le diverse lingue e culture. Attraverso la riflessione sui propri processi di apprendimento gli allievi cominciano ad applicare alcune strategie di studio." (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.124)

Siccome questa dimensione plurilingue non descrive soltanto conoscenze specifiche su situazioni di multi- e plurilinguismo, ma contempla anche capacità di osservazione e riflessione nonché atteggiamenti di curiosità e apertura verso le altre lingue, è estremamente difficile sviluppare dei test sommativi validati e scalati per questa dimensione per valutarli. Si privilegiano attività più riflessive di auto-valutazione. Benché presenti nel Piano di studio e parte importante nell'insegnamento in classe, non sono dunque state oggetto di valutazione nell'indagine VeCoF e non è dunque possibile trarre delle conclusioni al riguardo.

3.4 Confronto tra i tre documenti

I tre documenti presi in considerazione, vale a dire il Piano di formazione della scuola media (Repubblica e Cantone Ticino, 2004), le Competenze fondamentali per le lingue seconde della CDPE (2011a) e il Piano di studio ticinese per la scuola dell'obbligo (Repubblica e Cantone Ticino, 2015), si pongono in un'ottica di continuità. Ciò che li accomuna è il concetto di competenza linguistica, così come è stato definito nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) dal Consiglio d'Europa nel 2001 (Consiglio d'Europa, 2002). Ci troviamo dunque di fronte ad un linguaggio unico con il quale descrivere la progressione delle competenze nei vari ambiti, produttivi o ricettivi che essi siano.

Questo fatto ha permesso di attuare un dispositivo di coordinamento tra il settore di scuola elementare e quello della scuola media con l'obiettivo di valorizzare quanto fatto nella scuola elementare.

Come prima cosa è stato adottato il manuale di francese *Alex et Zoé et compagnie*[8], dalla terza elementare fino alla fine della prima media. La scelta di un unico manuale ha semplificato molto la continuità tra i due settori.

Questa scelta è stata accompagnata da un dispositivo di coordinamento tra i due settori SE e SM dove un gruppo di docenti di scuola media ha accompagnato da vicino i docenti di scuola elementare nell'uso di una didattica per competenze. Siccome la conoscenza di quanto viene fatto nell'altro settore costituisce un elemento chiave nel coordinamento tra i due settori, si è creato un progetto di collaborazione tra i due settori, *Le Français ensemble*, che propone lo svolgimento di un breve percorso didattico in comune tra due classi, una classe di quinta elementare e una classe di prima media. Grazie a questa forma di collaborazione i docenti hanno modo di conoscere da vicino la realtà dell'altro settore scolastico. Il progetto mette a tema la Francofonia e sceglie ogni anno un paese francofono da visitare, permettendo inoltre di tematizzare la diversità culturale all'interno del mondo francofono.

[8] Il manuale è composto da tre volumi, ognuno di un livello diverso.

3.5 Operazionalizzazione degli esercizi nella lingua seconda

Gli item per la prima lingua seconda sono stati creati, revisionati e validati da esperti dell'Istituto di Plurilinguismo dell'Università di Friborgo, in collaborazione con il segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE.

Per quanto riguarda gli esercizi in comprensione scritta in francese, essi sono costituiti dal titolo dell'esercizio, l'input testuale (la cui lunghezza varia tra 100 e 200 parole) e l'item. Per verificare le competenze fondamentali sono stati utilizzati unicamente item chiusi con diversi formati (scelta multipla, drop down, ecc.).

Le opzioni di risposta degli item, "sono stati redatti nella lingua di scolarizzazione della regione corrispondente. Come hanno mostrato Barras, Karges e Lenz (2016) nonché Karges, Barras & Lenz (manoscritto in preparazione), in test per l'8° anno spesso non è possibile formulare domande nella lingua target in modo che siano abbastanza comprensibili per far scattare la maniera perseguita di lettura dell'input testuale" (VeCoF, 2019b, p. 38).

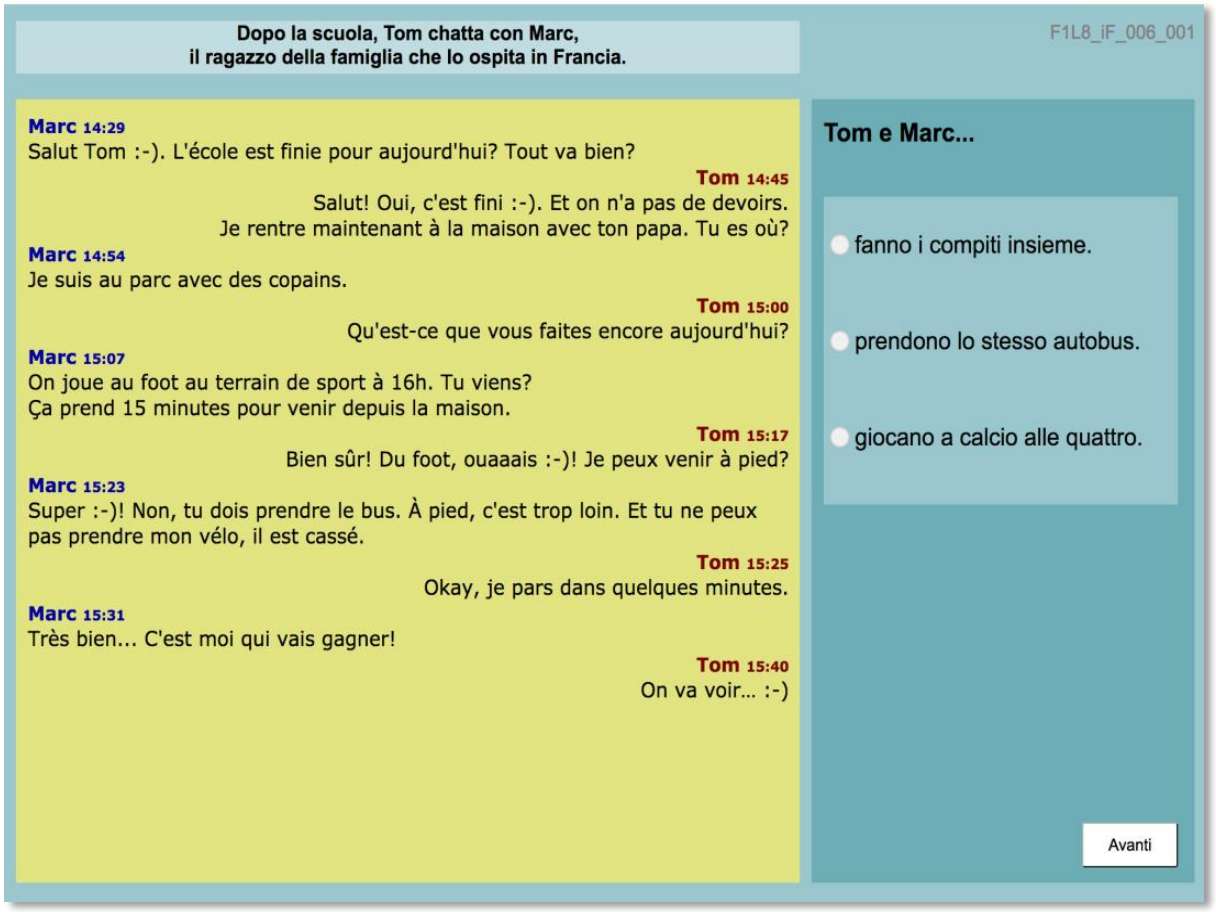
Per quanto riguarda la comprensione orale in francese, "la lunghezza dei testi parlati varia tra circa 30 e 100 parole. I testi orali sono stati concepiti ispirandosi a testi autentici e registrati in studio" (VeCoF, 2019b, p 44). Si sono utilizzati item a scelta multipla.

Nella primavera del 2016 gli item sono stati somministrati a un campione rappresentativo su scala nazionale per il test pilota, con lo scopo di testare tutta l'organizzazione delle somministrazioni e la correttezza validità degli item. Nell'ambito comprensione scritta in francese si sono testati 94 item, mentre per la comprensione orale in francese 97 item.

3.6 Esempi di esercizi nella lingua seconda

Comprensione scritta francese

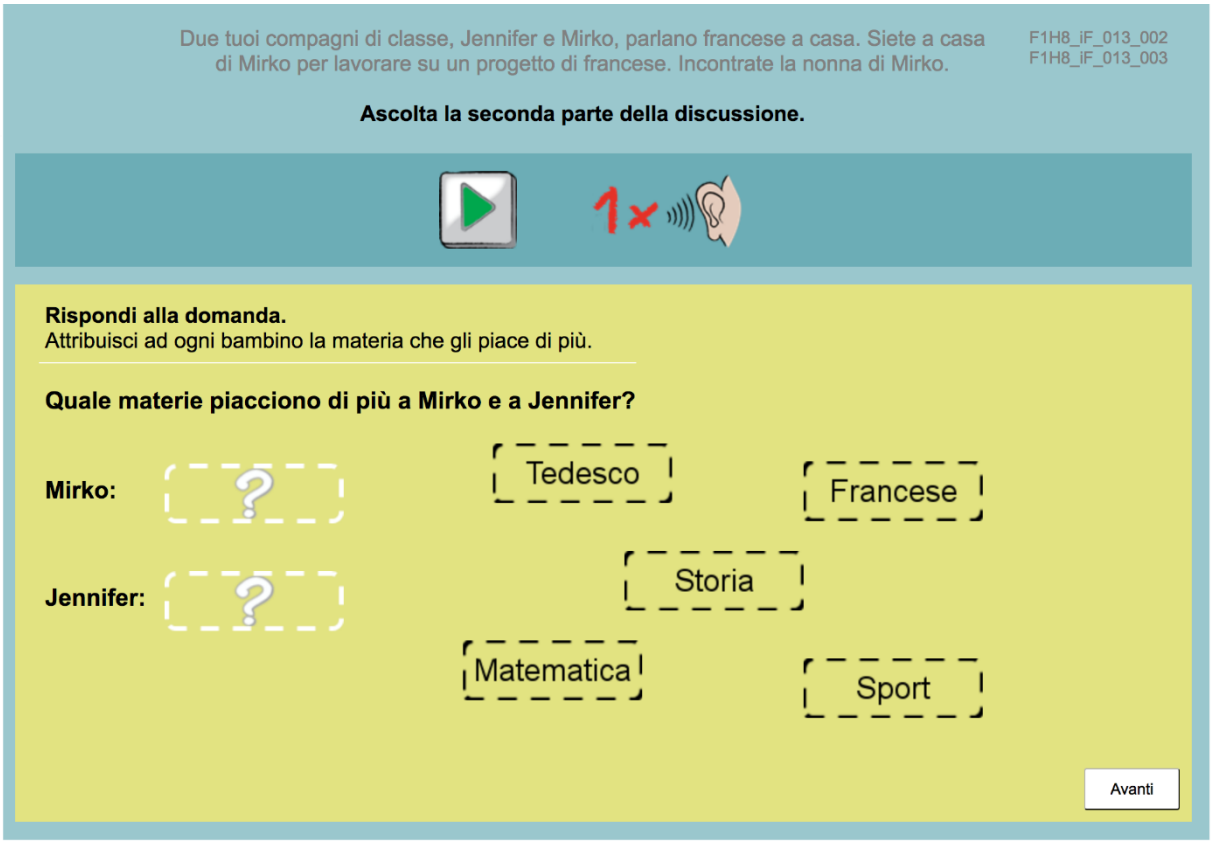
Figura 12: Esercizio somministrato agli allievi del Cantone Ticino relativo alla comprensione scritta in francese come prima lingua seconda (scelta multipla con l'inizio della frase e tre opzioni) (VeCoF, 2019b, p. 42)



La terza opzione dovrebbe essere identificata quale soluzione per il fatto che contiene due elementi, che anche nel testo compaiono nella stessa frase e dovrebbero essere facili da capire: «jouer au foot» e «16h». Il numero «quattro» non compare direttamente come «4»: l'esercizio di scansione non è quindi del tutto banale. I due distrattori si riferiscono ad altri punti nel testo. «Devoir» dovrebbe essere una parola molto facile per gli allievi; è però facile da capire anche la negazione, che smaschera il distrattore quale risposta sbagliata. La seconda opzione dovrebbe essere esclusa in base a singoli indizi («tu dois prendre le bus» o erroneamente in base a «Je rentre maintenant à la maison avec ton papa») oppure anche in base alla comprensione della situazione. In ogni caso, gli allievi non dovrebbero giungere facilmente alla conclusione che la seconda opzione sia quella corretta, tanto più che la terza opzione è identificabile come quella giusta con conoscenze basilari della lingua.

Comprensione orale

Figura 13: Esercizio somministrato agli allievi della Svizzera tedesca relativo alla comprensione orale del francese come prima lingua seconda (abbinamento multiplo con due nomi e cinque materie; scaling delle risposte come due item indipendenti) (VeCoF, 2019b, p.46)



Trascrizione del testo orale

Mirko: Et aujourd'hui, nous devons écrire un texte pour le français.

Jennifer: Oui. C'est vraiment ennuyeux. Notre prof est vraiment bête. Elle nous donne toujours des exercices tellement nuls.

Mirko: C'est pas vrai ! Je trouve la prof bien. Les exercices sont souvent très intéressants. J'aime le français.

Oma: Mais alors qu'est-ce que tu aimes à l'école, Jennifer? Le sport ?

Jennifer: Non, les maths ! Ça c'est cool. J'aime bien calculer et en maths, on fait toujours des problèmes passionnants. Et la branche que j'aime le moins, c'est l'histoire. C'est une catastrophe.

Commento didattico

In una prima fase, l'esercizio consiste nell'identificare il passaggio pertinente. Il secondo item è reso più difficile dal fatto che, oltre alle affermazioni di e su Jennifer, occorre prestare attenzione anche a quelle di e su Mirko. Le parole di Jennifer su ciò che non le piace dovrebbero essere facili da identificare, dal momento che è lei stessa a pronunciarle con la sua voce di bambina ed esprimendo emozioni negative.

4 Campione e campionamento[9]

Il campionamento per il Ticino è stato fatto in due fasi: in una prima fase è stato estratto un campione di scuole medie e nella seconda fase sono stati estratti 20 o 40 allievi dell'8° anno (prima media) per ogni scuola selezionata[10].

La totalità delle scuole ticinesi selezionate ha partecipato all'indagine (35 scuole con un tasso di partecipazione del 100%). Degli allievi selezionati, l'1.8% non ha preso parte al test per impossibilità di partecipazione o perché avevano una conoscenza troppo limitata della lingua del test. Inoltre, gli allievi delle scuole speciali non sono stati chiamati a partecipare. Per questi allievi non era infatti possibile garantire la fattibilità del test e non era neanche scontato attribuire tali giovani a un determinato anno scolastico. Si stima che essi siano il 2.1% della popolazione di riferimento (Consorzio VeCoF, 2019b). Si ottien un totale di un 3.9% di allievi esclusi dal test. La percentuale dei tassi di esclusione nei Cantoni, varia dall'1% al 5.6%.

In totale, hanno dunque partecipato all'indagine 744 allievi ticinesi di prima media (su una popolazione VeCoF[11] di 3'135, con una copertura stimata del 96.1%), mentre gli allievi svizzeri che vi hanno partecipato erano 20'177 (popolazione VeCoF svizzera 76'985, copertura stimata 97.1%). L'età media degli allievi ticinesi è di 12.01 anni mentre quella svizzera di 12.55 (la differenza è statisticamente significativa, $p<.05$).

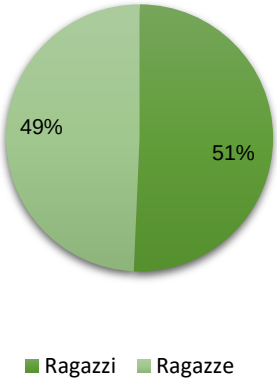
[9] Per maggiori dettagli relativi al campionamento e alla partecipazione, si fa riferimento al rapporto nazionale (Consorzio VeCoF, 2019b).

[10] Il numero 20 dipende dal numero di tablet a disposizione; i somministratori in effetti ne avevano a disposizione 20 e dunque si è proceduto ad un campionamento di 20 o di 40 allievi qualora la scuola selezionata era di grandi dimensioni.

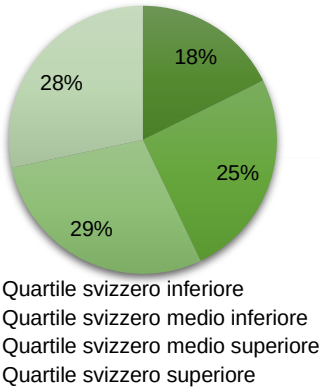
[11] "Dimensione stimata della popolazione rappresentata dal campione partecipante al test, che è basata sulla somma dei pesi di campionamento degli allievi. Si noti che - soprattutto nei cantoni con un campione costruito in due stadi - questa stima dipende in larga misura dall'attendibilità degli elenchi degli allievi e delle scuole che sono stati utilizzati per il campionamento e, quindi, può differire dalle dimensioni effettive della popolazione." (Consorzio VeCoF, 2019b, p. 149)

Figura 14: Distribuzione degli allievi ticinesi dell'8° anno scolastico secondo il genere, la condizione sociale, la lingua parlata a casa e lo statuto migratorio

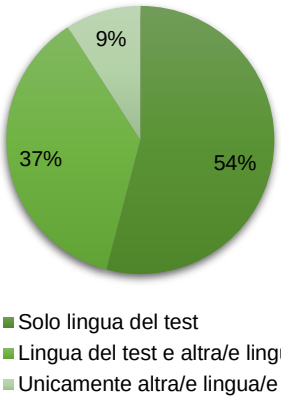
Genere



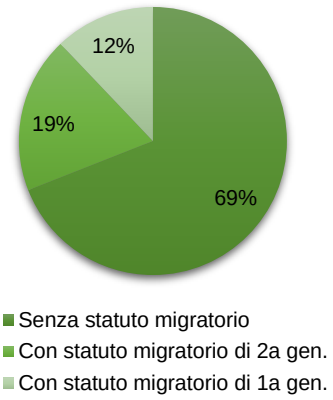
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



Statuto migratorio



Per quanto concerne la distribuzione del campione, i ragazzi e le ragazze sono rappresentati in maniera uguale (rispettivamente, 51% e 49%).

Relativamente alla condizione sociale, il 18% degli allievi del Canton Ticino si trova nel quartile svizzero inferiore, il 25% in quello svizzero medio inferiore, il 29% in quello svizzero medio superiore e il 28% in quello svizzero superiore. La condizione sociale è stata calcolata in riferimento alla condizione sociale degli allievi di tutta la Svizzera e dei quartili relativi; il quartile svizzero inferiore fa dunque riferimento al 25% inferiore degli allievi di tutta la Svizzera, e, ad esempio, in quanto solo il 18% degli allievi del Canton Ticino fa parte di questa categoria significa che in questo cantone c'è un 7% in meno di allievi rispetto all'insieme della Svizzera che ha una condizione sociale bassa (relativamente alla distribuzione svizzera). Inoltre, si nota come in Ticino vi sia una più grande proporzione di allievi con condizione sociale medio-superiore o superiore rispetto alla distribuzione svizzera.

La lingua parlata a casa fa riferimento alla lingua in cui è stato svolto il test, nonché la lingua in cui vengono dispensate le lezioni a scuola: nel caso del Ticino è l'italiano. Degli allievi del Canton Ticino, solo il 9% parla unicamente un'altra lingua (o più) a casa rispetto a quella del test, mentre la maggior parte parla solo l'italiano (54%) o l'italiano e un'altra lingua (o più) (37%).

Infine, rispetto allo statuo migratorio, il 69% degli allievi del Canton Ticino che ha partecipato all'indagine VeCoF non ha uno statuto migratorio (almeno un genitore è nato in Svizzera), il 19% ha uno statuto migratorio di seconda generazione (allievo nato in Svizzera e genitori nati all'estero) e il 12% ha uno statuto di prima generazione (allievo nato all'estero come i genitori).

5 Risultati ticinesi sul raggiungimento delle competenze fondamentali nelle lingue

Nel presente capitolo vengono mostrati i risultati relativi al raggiungimento delle competenze fondamentali nei diversi ambiti testati. In particolare, nella prima parte vi si trovano i risultati in lingua di scolarizzazione (italiano), comprensione scritta e ortografia, mentre nella seconda parte sono presentati i risultati nella lingua seconda (francese), comprensione scritta e comprensione orale.

Per ogni ambito sono esposti i risultati del Ticino con quelli dei Cantoni di riferimento[12] ed in seguito i risultati rispetto ad alcune caratteristiche sociodemografiche degli allievi: genere, condizione sociale, lingua parlata a casa e statuto migratorio[13]. Nella letteratura, in effetti, è dimostrato che queste caratteristiche possono avere un impatto sulle prestazioni (ad esempio, Consorzio PISA.ch, 2011; Salvisberg & Zampieri, 2015).

Per ogni confronto tra le percentuali (ad es. competenze raggiunte ragazzi vs ragazze), oltre all'informazione relativa la significatività della differenza[14], è riportato l'indice *d* di Cohen (per come sono stati calcolati si veda Pham, Hebling, Verner, & Ambrosetti, 2019). Per interpretare questo dato si è deciso di usare le soglie proposte da Hattie (2009): i valori minori di 0.2 rappresentano un effetto molto piccolo o trascurabile, valori tra 0.2 e 0.4 un effetto piccolo, tra 0.4 e 0.6 un effetto medio mentre valori maggiori di 0.6 rappresentano un effetto grande.

[12] Per Cantoni di riferimento si intende i Cantoni che hanno la stessa L1 (italiano) e la stessa L2 (francese) del Ticino. L'unica eccezione è nella comprensione scritta in L1 in cui i risultati sono confrontabili tra tutti i Cantoni indipendentemente dalla lingua di scolarizzazione.

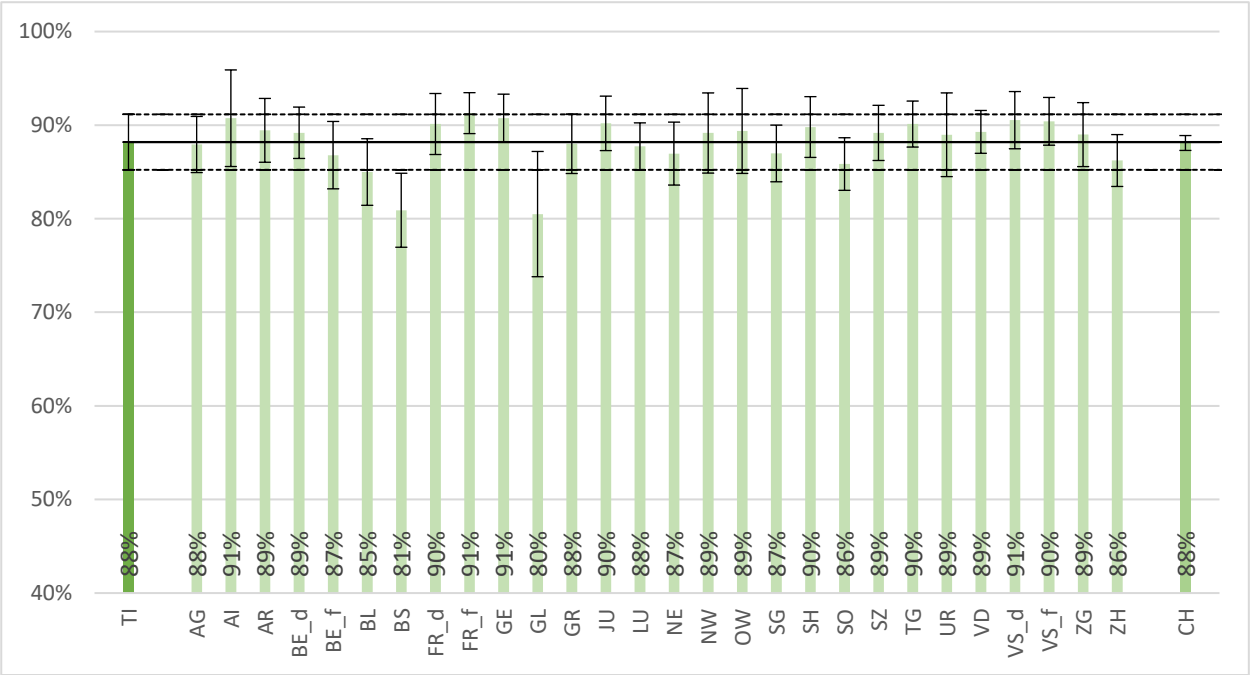
[13] Per la definizione e le spiegazioni relative alla costruzione delle variabili sociodemografiche, si rimanda al capitolo sul campione ticinese (Capitolo 4).

[14] Una differenza risulta statisticamente significativa se gli intervalli di confidenza del 95% dei due valori non si sovrappongono mentre non è considerata statisticamente significativa qualora i due intervalli si sovrappongono.

5.1 Competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, risultati generali

Dalla Figura 15 risulta che l'88 % degli allievi del Canton Ticino raggiunge le competenze fondamentali in comprensione scritta in italiano. Questo valore non si discosta in maniera significativa dalla media svizzera (88%) e l'unico Cantone con cui vi è una differenza statisticamente significativa è Basilea Città, Cantone che registra l'81% di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nonostante l'effetto risulti comunque piccolo (*d* di Cohen=.20). Gli altri effetti invece sono tutti molto piccoli e dunque praticamente trascurabili (*d* di Cohen max.=.10, min.=.00), ad eccezione della dimensione dell'effetto della differenza tra Glarona e Ticino (*d* di Cohen=.21).

Figura 15: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, Svizzera e Cantoni



Nota: le linee orizzontali fanno riferimento alla media (linea continua) e all'intervallo di confidenza del 95% (linee a trattini) del Ticino.

5.2 Competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, risultati per caratteristiche sociodemografiche

Nella lingua di scolarizzazione, diversi studi si sono interessati all'impatto delle caratteristiche sociodemografiche sui risultati scolastici degli allievi; nella lingua di scolarizzazione, comprensione scritta, nel rapporto dell'OCSE sui risultati PISA 2009 (in cui l'ambito principale era la lettura) (OCSE, 2010) e in quello nazionale sui risultati svizzeri (Consorzio PISA.ch, 2011) sono stati trovati effetti del genere, dello statuto migratorio, della lingua parlata a casa sulle performance.

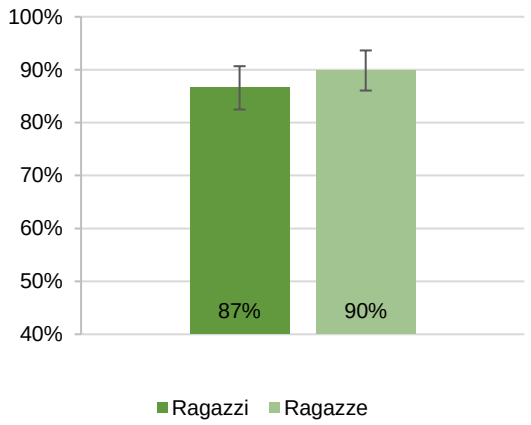
Logan e Johnston (2010) nella loro rassegna della letteratura trovano che vi è un effetto del genere, in particolare le ragazze in media ottengono risultati migliori nella comprensione scritta. Anche in bambini più giovani, di prima, seconda e terza elementare, Berniger e Fuller (1992) trovano lo stesso risultato; questi studiosi trovano che le ragazze ottengono risultati migliori in ortografia.

La condizione sociale ha anche un impatto positivo sui risultati scolastici degli allievi in quanto gli allievi con una condizione sociale più favorita ottengono in media risultati migliori (Aikens & Barbarin, 2008; Noble, Farah, & McCandliss, 2006). In relazione alla condizione sociale vi è inoltre lo statuto migratorio; Marks (2005) in effetti trova che una gran parte della differenza riscontrata tra gli allievi con statuo migratorio e i nativi è spiegata dalla condizione sociale degli stessi. Nonostante ciò, è dimostrato che vi è un impatto negativo dello statuto migratorio, in quanto gli allievi non nativi ottengono in media risultati inferiori rispetto ai compagni nativi (Brooks-Gunn, Rouse, & McLanahan, 2007).

Infine, di particolare interesse in questo ambito, è l'effetto della lingua parlata a casa. Nonostante non vi sia una definizione univoca del bilinguismo tra i diversi studi, grazie ai dati PISA, Soh (2014) ha trovato che vi è un effetto negativo del parlare un'altra lingua a casa rispetto a quella di scolarizzazione. Anche Schnepfs (2007), confrontando i risultati di tre indagini internazionali trova che vi è un effetto negativo della lingua parlata a casa sulle performance.

Raggiungimento delle competenze fondamentali in italiano, comprensione scritta, per genere

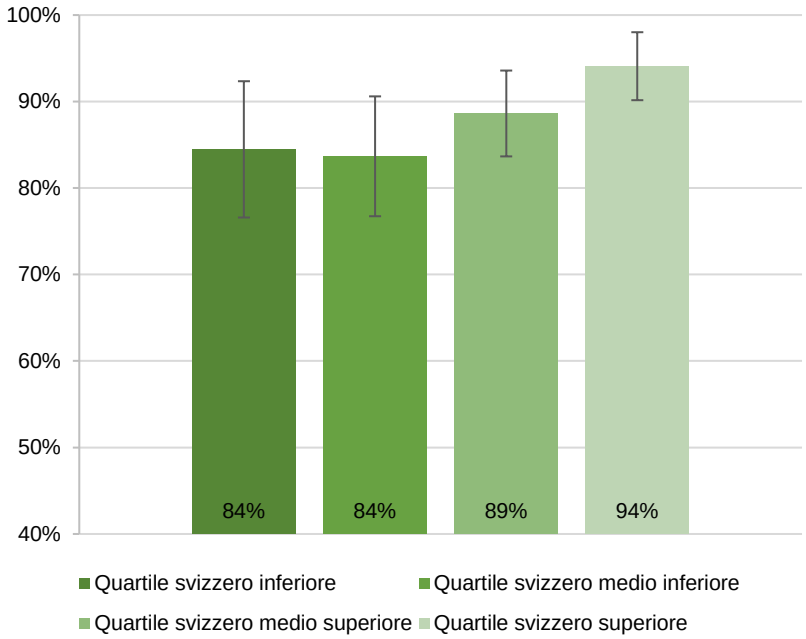
Figura 16: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, per il genere, Ticino



I ragazzi e le ragazze ticinesi non ottengono risultati diversi in maniera statisticamente significativa; non si può dunque dire che vi sia una differenza di genere nel raggiungimento delle competenze fondamentali nella comprensione scritta in italiano. Il valore del *d* di Cohen è inoltre di .10, confermando la presenza di un effetto di dimensioni molto piccole.

Raggiungimento delle competenze fondamentali in italiano, comprensione scritta, per condizione sociale

Figura 17: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, per condizione sociale, Ticino

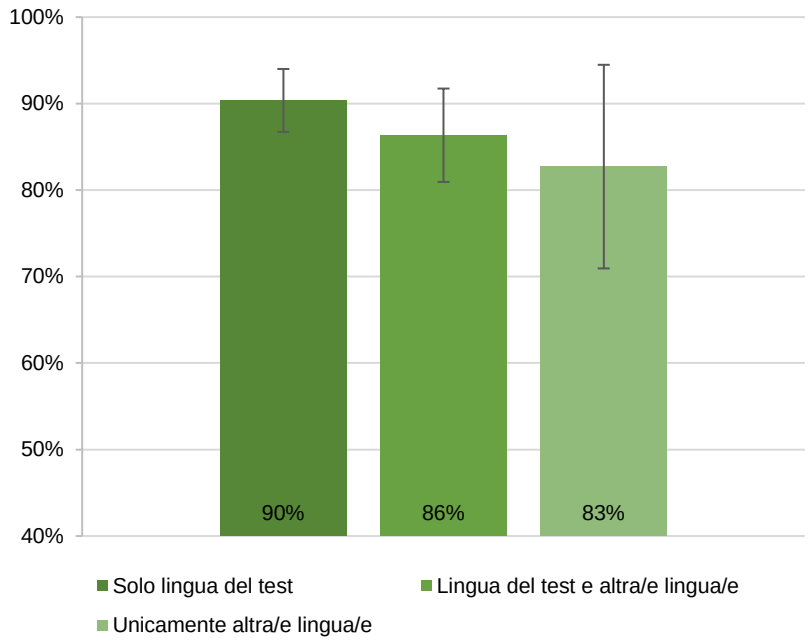


Come è possibile evincere dalla Figura 17, non vi sono differenze statisticamente significative tra i vari gruppi di allievi in base alla loro condizione sociale. Si riscontrano invece differenze nell'ampiezza degli effetti; l'ampiezza dell'effetto tra chi si trova nel quartile svizzero inferiore o medio inferiore rispetto a chi si trova nel quartile svizzero superiore è media (rispettivamente, *d* di Cohen=.31 e *d* di Cohen=.34). La dimensione dell'effetto è invece piccola per quel che riguarda le differenze tra chi si trova nel quartile svizzero medio superiore e chi si trova nelle altre categorie (vs quartile svizzero inferiore *d* di Cohen=.12, vs quartile svizzero medio inferiore *d* di Cohen=.14 e vs quartile svizzero superiore *d* di Cohen=.20). Infine, la dimensione dell'effetto tra i primi due quartili inferiori è praticamente trascurabile (*d* di Cohen=.02).

Raggiungimento delle competenze fondamentali in italiano, comprensione scritta, per lingua parlata a casa

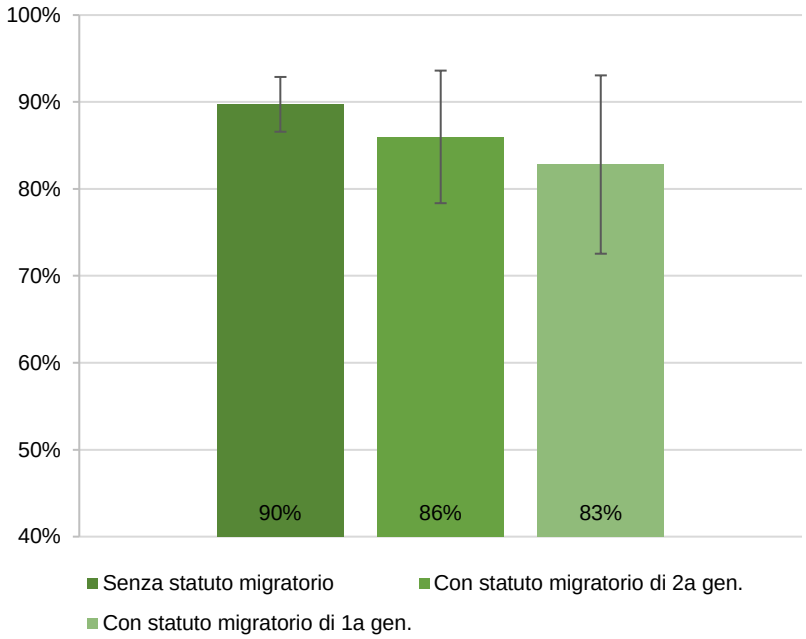
Come nel caso del genere e della condizione sociale, anche in questo caso non si riscontrano differenze statisticamente significative tra i tre gruppi presi in considerazione. L'effetto risulta di dimensioni piccole tra gli allievi che a casa parlano solo la lingua del test e chi parla unicamente un'altra (o più) lingua (*d* di Cohen=.22). Gli altri effetti sono invece di dimensione molto piccole (*d* di Cohen=.13 solo lingua del test vs lingua del test e altra lingua; *d* di Cohen=.10 lingua del test e altra lingua vs unicamente altra lingua).

Figura 18: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, per lingua parlata a casa, Ticino



Raggiungimento delle competenze fondamentali in italiano, comprensione scritta, per statuto migratorio

Figura 19: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, per statuto migratorio, Ticino



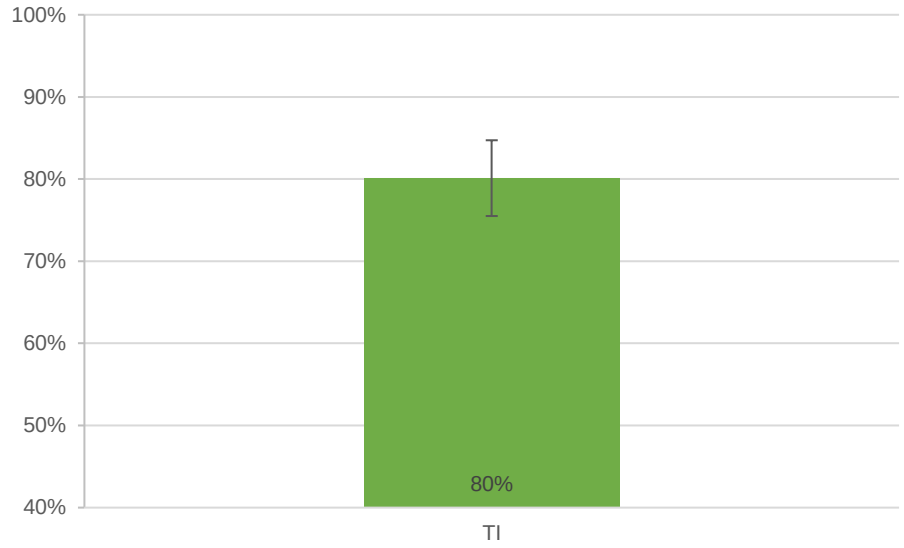
Anche tra gli allievi che si differenziano per il loro statuto migratorio non vi sono differenze statisticamente significative nel raggiungimento delle competenze fondamentali in italiano nella comprensione scritta. Tutti i *d* di Cohen hanno dimensioni molto piccole, nonostante il valore sia leggermente maggiore nel caso della differenza tra gli allievi senza statuto migratorio e quelli con uno statuto migratorio di prima generazione (senza statuto migratorio vs con statuto migratorio di 2° gen. *d* di Cohen=.11; senza statuto migratorio vs con statuto migratorio di 1° gen. *d* di Cohen=.20; con statuto migratorio di 2° gen. vs di 1° gen. *d* di Cohen=.09).

5.3 Competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, risultati generali

In quanto il Ticino è l'unico cantone che ha svolto il test di ortografia in italiano non è possibile confrontare i suoi risultati in quest'ambito con altri cantoni; in effetti gli allievi del Grigioni italiano non hanno fatto il test in italiano in ortografia visto il loro numero esiguo.

In ortografia in italiano, dunque, l'80% degli allievi ticinesi raggiunge le competenze fondamentali.

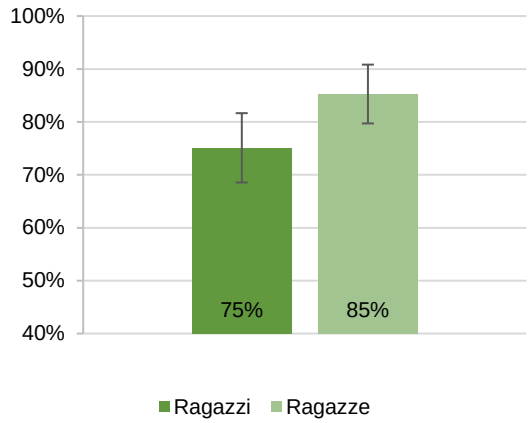
Figura 20: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, Ticino



5.4 Competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, risultati per caratteristiche sociodemografiche

Raggiungimento delle competenze fondamentali in italiano, ortografia, per genere

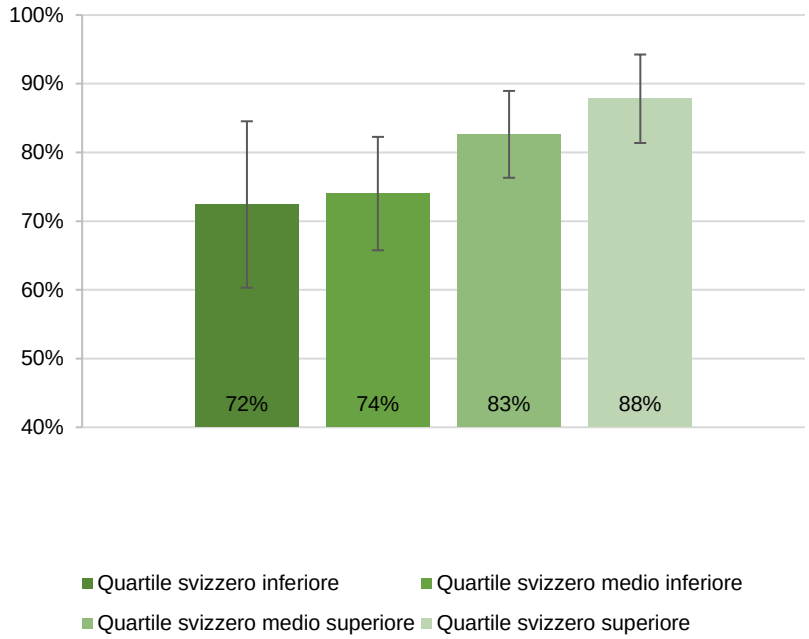
Figura 21: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, per genere, Ticino



La dimensione dell'effetto risulta piccola (*d* di Cohen=.26) e la differenza di genere non è statisticamente significativa: ciò significa che in media la percentuale di ragazzi e di ragazze che raggiunge le competenze fondamentali è uguale.

Raggiungimento delle competenze fondamentali in italiano, ortografia, per condizione sociale

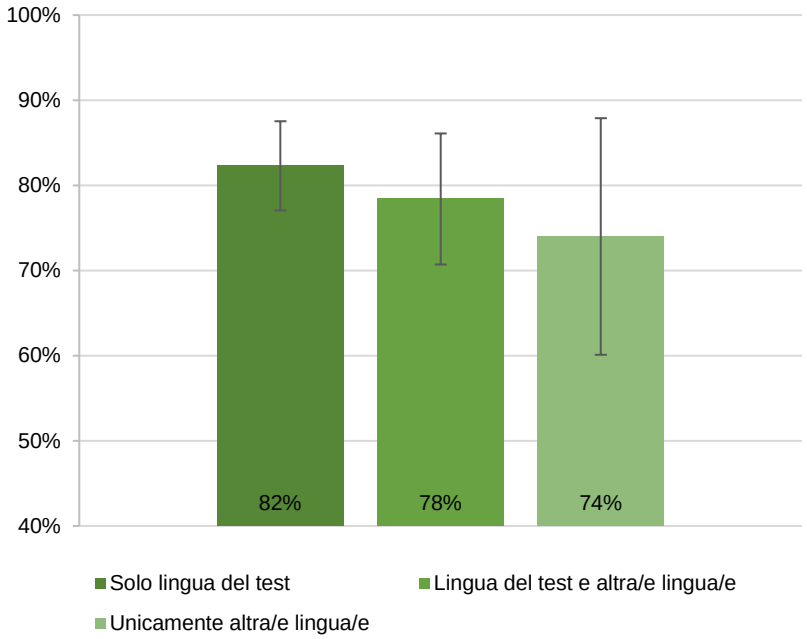
Figura 22: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, per condizione sociale, Ticino



Anche in ortografia non vi sono differenze statisticamente significative tra i diversi allievi rispetto alla loro condizione sociale. Anche le dimensioni degli effetti sono simili a quelle trovate per la comprensione scritta. In particolare, nonostante gli effetti risultino tutti piccoli o molto piccoli, essi sono maggiori tra chi è di quartile svizzero inferiore e chi è in quello superiore (*d* di Cohen=.39) e chi in quello medio superiore (*d* di Cohen=.25). Inoltre, l'effetto è di piccole dimensioni tra chi è nel quartile medio inferiore e chi è in quello superiore (*d* di Cohen=.36) e chi è in quello medio superiore (*d* di Cohen=.21). Gli altri effetti risultano molto piccoli (quartile svizzero inferiore vs medio inferiore *d* di Cohen=.03; quartile svizzero medio superiore e superiore *d* di Cohen=.15).

Raggiungimento delle competenze fondamentali in italiano, ortografia, per lingua parlata a casa

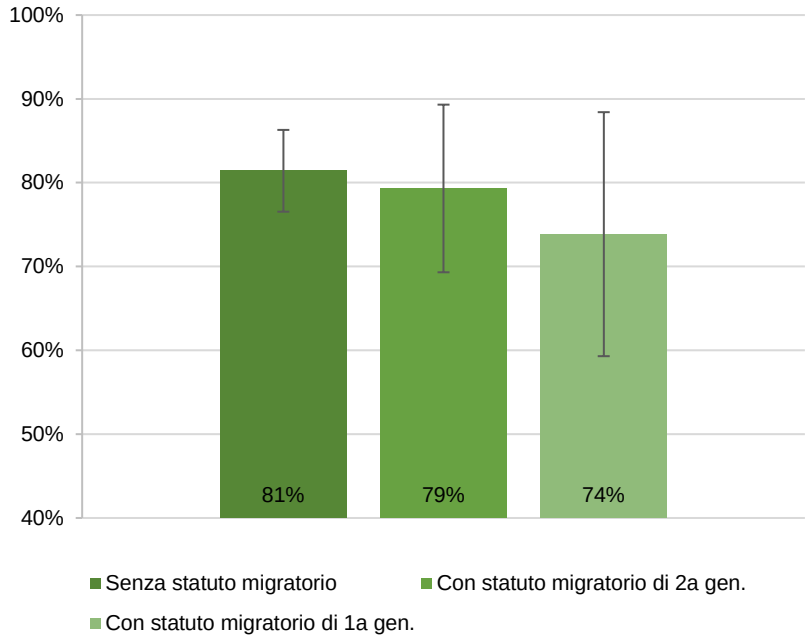
Figura 23: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, per lingua parlata a casa, Ticino



Le differenze che si leggono nella Figura 23 non sono statisticamente significative; ciò significa che, indipendentemente dalla lingua parlata a casa, gli allievi dei diversi gruppi sotto esame raggiungono nella stessa percentuale le competenze fondamentali. Questo risultato è confermato anche dai valori deboli dei *d* di Cohen i quali non superano lo .20 (solo lingua del test vs lingua del test e altra lingua *d* di Cohen=.10, vs unicamente altra lingua *d* di Cohen=.20; lingua del test e altra lingua vs unicamente altra lingua *d* di Cohen=.10).

Raggiungimento delle competenze fondamentali in italiano, ortografia, per statuto migratorio

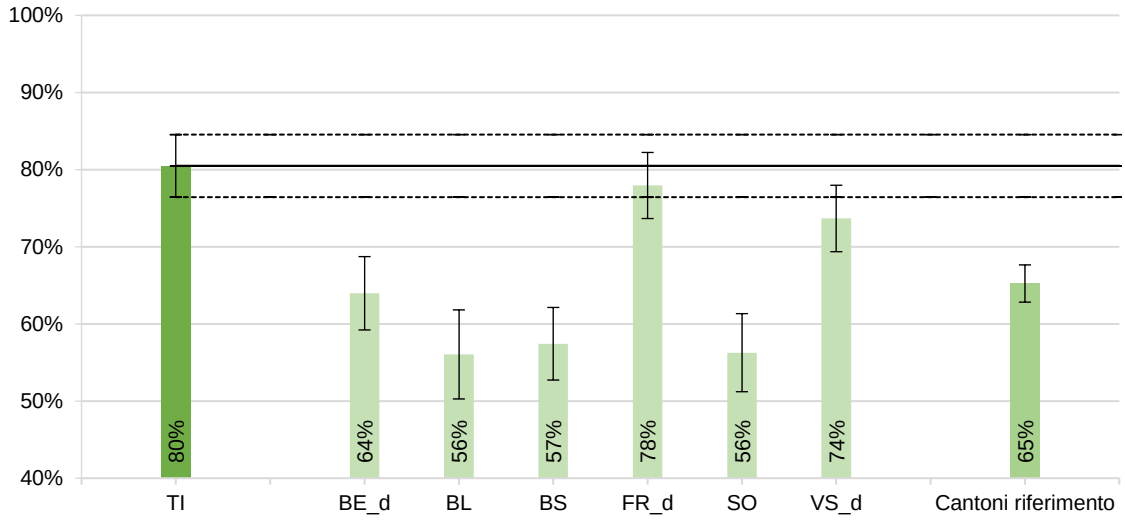
Figura 24: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, per statuto migratorio, Ticino



Anche in ortografia, come nella comprensione scritta, non c'è nessuna differenza statisticamente significativa. Per quel che concerne le dimensioni degli effetti, essi sono tutti molto piccoli (senza statuto migratorio vs con statuto di 2° generazione *d* di Cohen=.05 e di 1° generazione *d* di Cohen=.18; con statuto di 2° generazione vs di 1° generazione *d* di Cohen=.13).

5.5 Competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, risultati generali

Figura 25: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, Ticino e Cantoni di riferimento



Nota: le linee orizzontali fanno riferimento alla media (linea continua) e all'intervallo di confidenza del 95% (linee a trattini) del Ticino.

Nella lingua seconda è possibile confrontare i risultati ticinesi con quelli degli altri Cantoni che hanno anch'essi il francese come lingua seconda (Cantoni di riferimento). Tra questi Cantoni troviamo Berna (parte germanofona), Friburgo (parte germanofona), Soletta, Basilea Città, Basilea Campagna e Vallese (parte germanofona).

Come si può notare dalla Figura 25, l'80% degli allievi ticinesi raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione scritta in francese. Il Ticino è tra i tre Cantoni con la più alta percentuale di allievi che raggiunge le competenze fondamentali, assieme a Friburgo (parte germanofona) (78%, *d* di Cohen=.06) e al Vallese (parte germanofona) (74%, *d* di Cohen=.16). Gli altri Cantoni ottengono tutti, in media, risultati inferiori, con Soletta e Basilea Campagna che hanno i due risultati più bassi (56%) e l'effetto rispettivo alla differenza con il Ticino, è in entrambi i casi di media dimensione (*d* di Cohen=.54). Nel confronto con gli altri Cantoni, anche la dimensione dell'effetto della differenza tra Basilea Città e il Ticino risulta essere media (*d* di Cohen=.51) mentre nel confronto con Berna (parte germanofona) e con la media dei cantoni di riferimenti, l'effetto è piccolo (rispettivamente, *d* di Cohen=.37 e *d* di Cohen=.35).

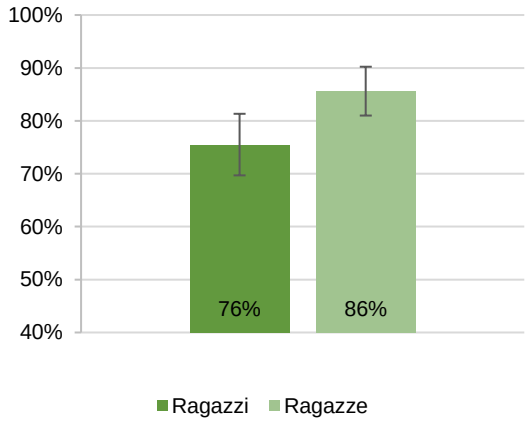
5.6 Competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, risultati per caratteristiche sociodemografiche

Gli studi che si sono concentrati sull'apprendimento della lingua seconda sono in misura minore rispetto a quelli sui risultati scolastici nella lingua di scolarizzazione. Inoltre, la generalizzazione è più difficile in quanto l'apprendimento della seconda lingua dipende sia dalla lingua seconda (gli studi portano in generale sull'inglese) che dalla lingua di scolarizzazione.

Nonostante ciò, gli effetti delle variabili sociodemografiche presentate nell'ambito della lingua di scolarizzazione sembrano essere gli stessi anche in quest'ambito (ad es. Oxford, & Ehrman, 1992), ad eccezione della lingua parlata a casa. In effetti, vi sono studi che hanno trovato che vi è un effetto *positivo* del parlare un'altra lingua a casa, in quanto l'allievo ha più flessibilità mentale e può ottenere informazioni da più repertori linguistici (Maluch, Kempert, Neumann, & Stanat, 2015). Inoltre, è da sottolineare che l'effetto del bilinguismo è maggiore per gli studenti che hanno delle buone competenze nella lingua di scolarizzazione (Cenoz, 2003).

Raggiungimento delle competenze fondamentali in francese, comprensione scritta, per genere

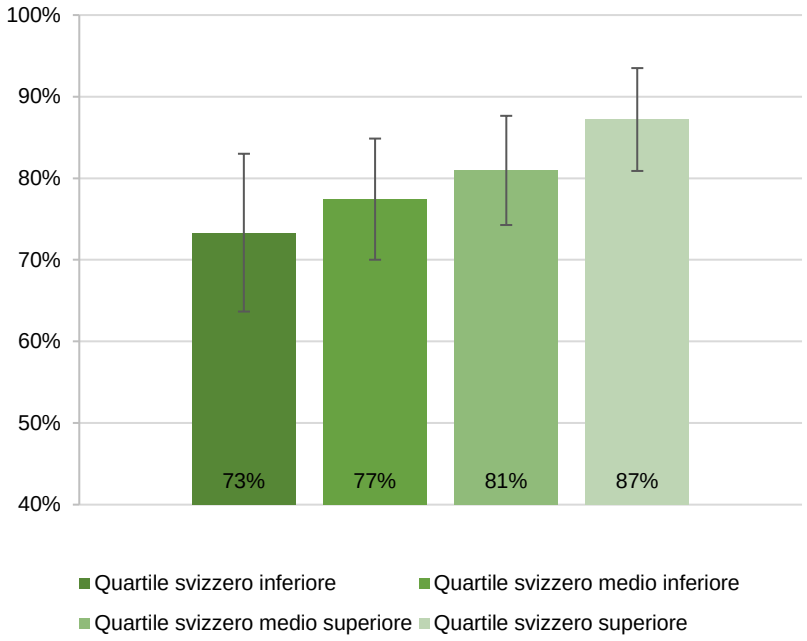
Figura 26: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, per genere, Ticino



Nonostante il *d* di Cohen indichi che vi è comunque un effetto (anche se di piccole dimensioni, *d* di Cohen=.26) la differenza tra le ragazze e i ragazzi non è statisticamente significativa.

Raggiungimento delle competenze fondamentali in francese, comprensione scritta, per condizione sociale

Figura 27: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, per condizione sociale, Ticino

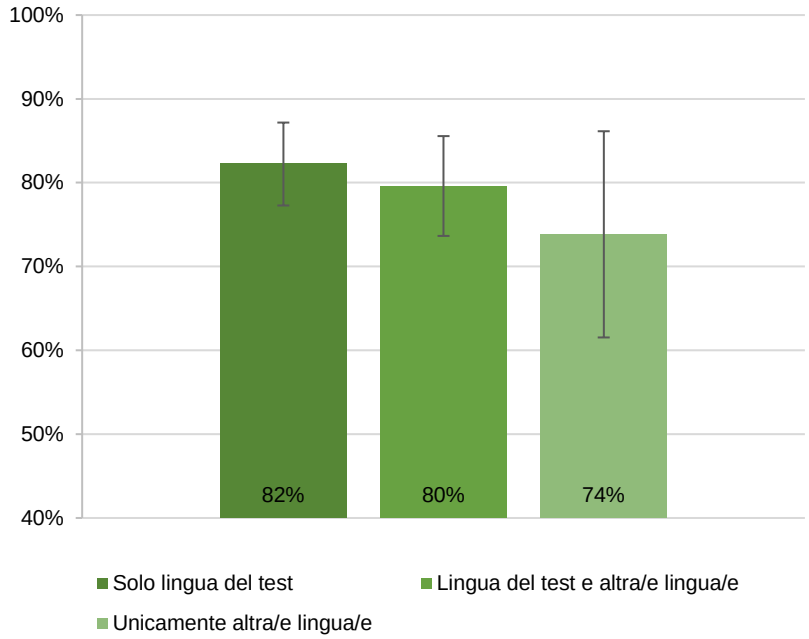


Anche nel caso dei risultati in base alla condizione sociale non vi sono differenze statisticamente significative tra i diversi gruppi di allievi.

Solo due degli effetti risultano piccoli, al contrario dei restanti che sono molto piccoli. In effetti, il *d* di Cohen si attesta a .35 nel confronto tra gli allievi del quartile svizzero inferiore e quello superiore e a .26 nel confronto tra quest'ultimi e gli allievi nel quartile svizzero medio inferiore. Gli altri effetti risultano molto piccoli (quartile svizzero inferiore vs medio inferiore *d* di Cohen=.09, vs medio superiore *d* di Cohen=.18; medio inferiore vs medio superiore *d* di Cohen=.09; medio superiore vs superiore *d* di Cohen=.17).

Raggiungimento delle competenze fondamentali in francese, comprensione scritta, per lingua parlata a casa

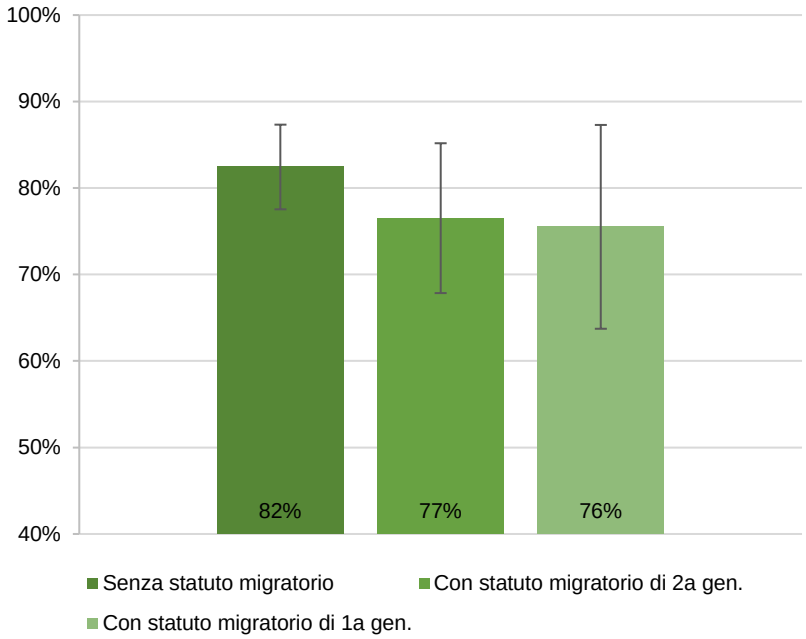
Figura 28: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, per lingua parlata a casa, Ticino



Di nuovo, come per gli altri ambiti precedentemente esposti, non vi sono differenze statisticamente significative nel raggiungimento delle competenze fondamentali in francese a seconda della lingua parlata a casa. Tutti e tre gli effetti sono inoltre di dimensione molto piccola (solo lingua del test vs lingua del test e altra lingua *d* di Cohen=.07, vs unicamente altra lingua *d* di Cohen=.20; lingua del test e altra lingua vs unicamente altra lingua *d* di Cohen=.14).

Raggiungimento delle competenze fondamentali in francese, comprensione scritta, per statuto migratorio

Figura 29: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, per statuto migratorio, Ticino

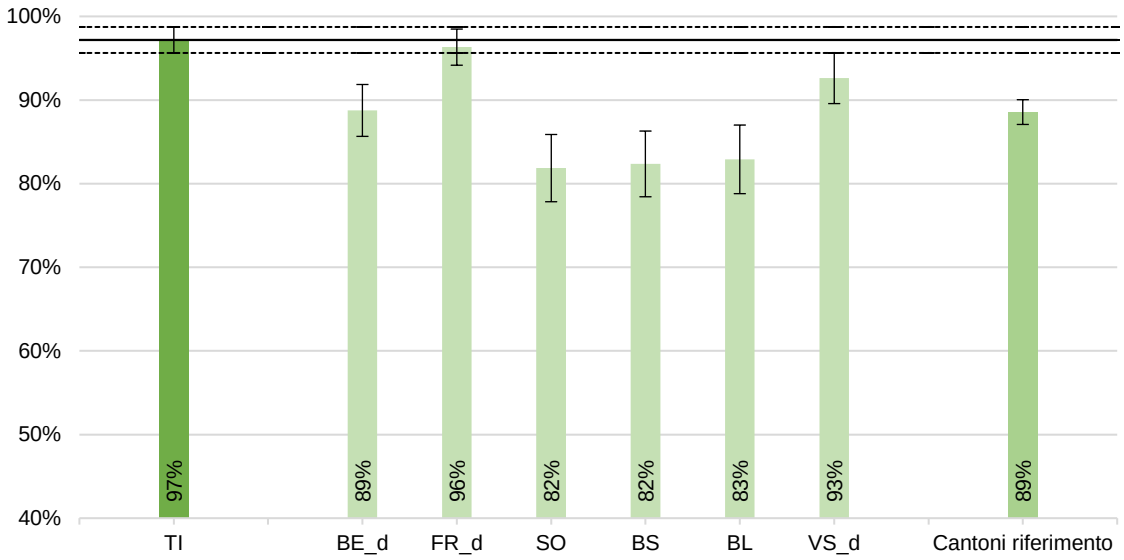


Anche per quel che riguarda l'analisi rispetto allo statuto migratorio i risultati si confermano; non vi sono differenze statisticamente significative tra gli allievi che hanno un diverso statuto migratorio e gli effetti riscontrati sono tutti molto piccoli (senza statuto migratorio vs con statuto di 2° generazione *d* di Cohen=.15 e di 1° generazione *d* di Cohen=.17; con statuto di 2° generazione vs di 1° generazione *d* di Cohen=.02).

5.7 Competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, risultati generali

Come nella comprensione scritta, anche nella comprensione orale in francese è possibile confrontare i risultati del Ticino con il gruppo dei Cantoni di riferimento, anch'essi con il francese come lingua seconda.

Figura 30: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, Ticino e Cantoni di riferimento



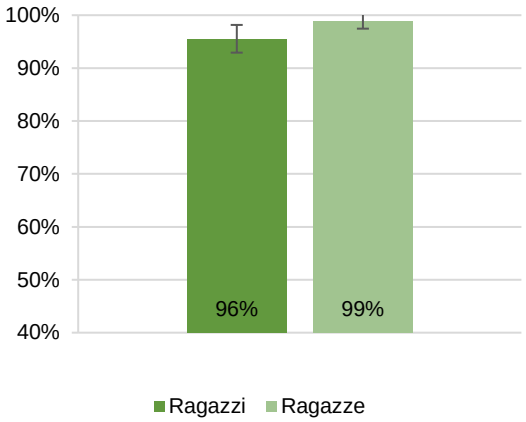
Nota: le linee orizzontali fanno riferimento alla media (linea continua) e all'intervallo di confidenza del 95% (linee a trattini) del Ticino.

Come è possibile notare dalla Figura 30, in tutti i Cantoni le percentuali di raggiungimento delle competenze fondamentali sono molto alte, in particolare in Ticino dove sono ben il 97% gli allievi che raggiungono le competenze fondamentali in francese nella comprensione orale. Il risultato degli allievi del Canton Ticino non si discosta in maniera statisticamente significativa da Friburgo e da Vallese (entrambi parte germanofona), com'era il caso nella comprensione scritta (96%, *d* di Cohen=.05 e 93%, *d* di Cohen=.21). Gli altri Cantoni ottengono risultati statisticamente inferiori, con Basilea Campagna e Soletta che ottengono i risultati minori con una dimensione dell'effetto media (82%, rispettivamente *d* di Cohen=.49 e *d* di Cohen=.52). Le dimensioni degli effetti sono in linea con quanto trovato nella comprensione scritta anche per gli altri Cantoni: nel confronto tra Ticino e Basilea Città la dimensione è media (*d* di Cohen=.51) mentre con Berna germanofona e la media dei cantoni di riferimento è piccola (rispettivamente *d* di Cohen=.33 e *d* di Cohen=.34).

5.8 Competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, risultati per caratteristiche sociodemografiche

Raggiungimento delle competenze fondamentali in francese, comprensione orale, per genere

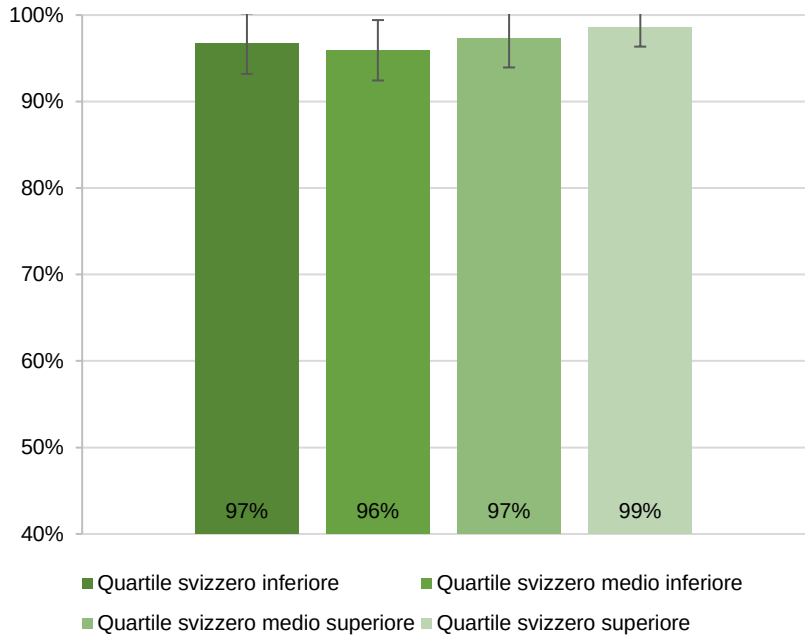
Figura 31: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, per genere, Ticino



Anche in questo caso, tra ragazzi e ragazze non ci sono differenze statisticamente significative nel raggiungimento delle competenze fondamentali nella comprensione orale in francese. Il *d* di Cohen è di .20 ciò che implica un effetto di dimensioni molto piccole.

Raggiungimento delle competenze fondamentali in francese, comprensione orale, per condizione sociale

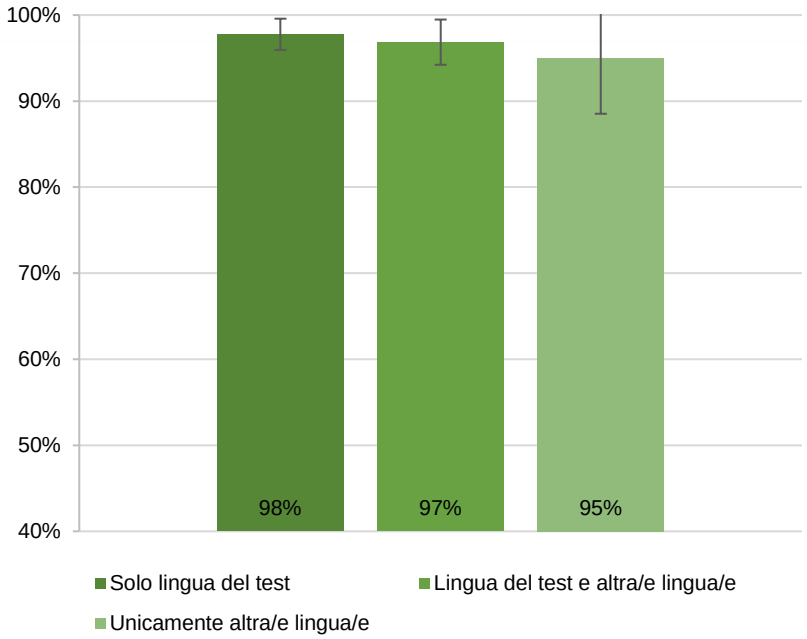
Figura 32: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, per condizione sociale, Ticino



In linea con i risultati precedenti, neanche in quest'ambito si riscontra una differenza statisticamente significativa tra i gruppi di condizione sociale differente. Inoltre, gli effetti sono tutti molto piccoli (quartile svizzero inferiore vs medio inferiore *d* di Cohen=.04, vs medio superiore *d* di Cohen=.03, vs superiore *d* di Cohen=.12; medio inferiore vs medio superiore *d* di Cohen=.08, vs superiore *d* di Cohen=.16; medio superiore vs superiore *d* di Cohen=.09).

Raggiungimento delle competenze fondamentali in francese, comprensione orale, per lingua parlata a casa

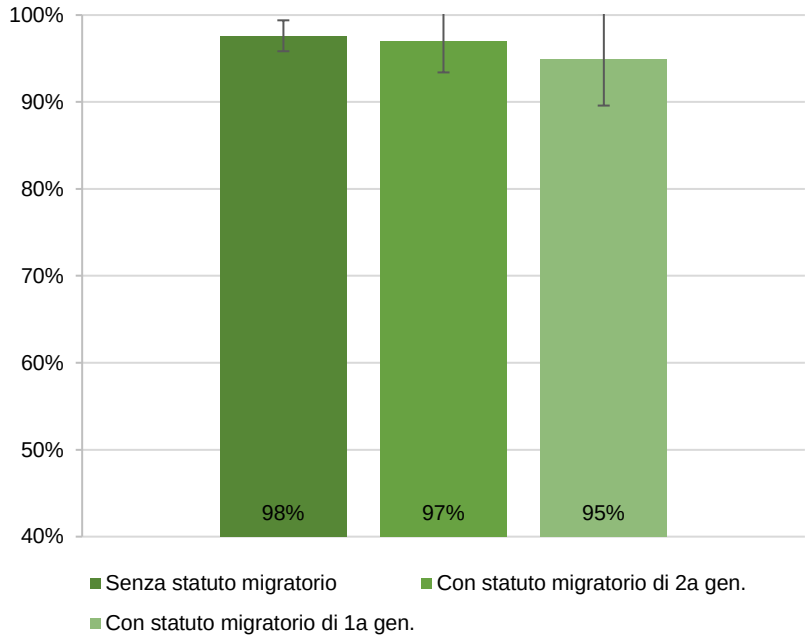
Figura 33: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, per lingua parlata a casa, Ticino



Se si analizzano i risultati rispetto alla lingua parlata a casa, si nota ancora una volta che le differenze non sono statisticamente diverse e che gli effetti sono tutti molto piccoli (solo lingua del test vs lingua del test e altra lingua *d* di Cohen=.05, vs unicamente altra lingua *d* di Cohen=.14; lingua del test e altra lingua vs unicamente altra lingua *d* di Cohen=.09).

Raggiungimento delle competenze fondamentali in francese, comprensione orale, per statuto migratorio

Figura 34: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, per statuto migratorio, Ticino



Infine, senza discostarsi dai risultati trovati negli altri ambiti, non vi sono differenze statisticamente significative nelle percentuali di allievi con statuti migratori diversi. Inoltre, anche nella comprensione orale in francese gli effetti sono tutti molto piccoli (senza statuto migratorio vs con statuto di 2° generazione *d* di Cohen=.03 e di 1° generazione *d* di Cohen=.14; con statuto di 2° generazione vs di 1° generazione *d* di Cohen=.11).

6 Conclusioni

I risultati ottenuti nella comprensione scritta in italiano sono abbastanza incoraggianti e confermano i risultati delle prove di ingresso svolte negli ultimi anni in prima media. Una prova proposta durante l'anno scolastico 2014-2015 e 2015-2016 a tutte le prime medie di 5 sedi a campione, per un totale di 22 classi, ha dato infatti buoni risultati per quanto concerne gli aspetti legati alle competenze fondamentali in comprensione scritta: la comprensione globale della vicenda narrata (più dell'80% di riuscita) così come la comprensione fine di singoli passaggi (attorno all'89% di riuscita quando verificata con domande chiuse – meno buona nel caso di domande aperte, in cui le risposte si sono a volte rivelate insoddisfacenti per formulazioni incomplete o confuse) (Esperti di italiano, 2014-2015).

I risultati riportati in questo rapporto mettono però in luce come vi sia un 12% di allievi dell'8° anno che non raggiunge le competenze fondamentali, cioè che non è in grado di individuare un'informazione esplicita all'interno di un testo di uso quotidiano o di operare minime inferenze per cogliere informazioni suggerite implicitamente. Queste difficoltà rischiano di compromettere la carriera scolastica, in quanto si tratta di competenze alla base dell'acquisizione di conoscenze in tutte le discipline. Occorrerà quindi prestare particolare attenzione a questa fascia di allievi, con misure adeguate e personalizzate, al fine di diminuire ulteriormente il numero di allievi che non raggiungono le competenze minime.

I risultati ottenuti dagli allievi del Canton Ticino nell'ambito ortografico sono meno positivi di quelli ottenuti nell' ambito della comprensione scritta, non tanto dal punto di vista numerico (80% vs 88%) quanto per il rapporto tra gli obiettivi dei piani di studio e la definizione delle competenze fondamentali. Come visto nel capitolo 2, i Programmi per la scuola elementare indicano che, alla fine del 7° anno, gli allievi devono "padroneggiare con sicurezza l'ortografia e la punteggiatura": il Piano di formazione della scuola media prevede unicamente un consolidamento delle competenze ortografiche, così come il Piano di studio della scuola dell'obbligo, che menziona tra i traguardi del 7° anno "consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con l'aiuto del dizionario". Inoltre, dalla definizione di competenze fondamentali sono stati esclusi i casi più difficili, quelli che provocano il maggior numero di errori, come ad esempio le forme "ce l'ho" - "c'è lo"; "l'ha vista - la vedo". Non è quindi acquisito che tutti gli allievi che hanno raggiunto le competenze fondamentali in ortografia siano in grado di scrivere correttamente queste locuzioni.

Ci si sarebbe quindi potuti aspettare un esito migliore, anche tenendo conto del fatto che le prove valutano l'ortografia in una situazione di esercizio; nella scrittura libera, quando gli allievi devono tenere sotto controllo più aspetti, il numero di errori tende ad aumentare. Il risultato, che fa emergere una difficoltà, non stupisce però gli addetti ai lavori, visto che l'ortografia è un ambito spesso negletto nella teoria e nella pratica didattica degli ultimi decenni. Anche le prove di ingresso in prima media mettono in luce questa lacuna: secondo i risultati delle prove di ingresso 2014-2015 citate sopra, il 19% degli allievi ottiene risultati inadeguati in situazione di esercizio (dettato), mentre per quanto concerne la scrittura tra gli aspetti problematici sono stati individuati:

- "l'uso della punteggiatura (36% di lavori inadeguati),
- la correttezza ortografica (30% di lavori inadeguati)" (Esperti di italiano, 2014-2015, p.3).

Le difficoltà ortografiche non risolte rischiano di protrarsi fino alla fine della IV media, visto che difficilmente nel prosieguo della scolarizzazione si riesce a far fronte ad alcuni errori ormai fossilizzati. Le prove cantonali di quarta media non forniscono dati precisi sull'aspetto ortografico. Dal 2000 a oggi, però, una decina di prove ha raccolto gli esiti relativi alla forma della scrittura, che vedono una percentuale di risultati insufficienti che varia dal 30% al 18%, con un miglioramento negli ultimi anni (probabilmente legato all'introduzione del laboratorio di scrittura in IV media) (Camponovo & Valente, 2015).

Secondo i commenti alle prove inviati dai docenti, tra le difficoltà legate alla forma della scrittura negli elaborati degli allievi più deboli sono presenti in modo sensibile l'ortografia e la punteggiatura. Il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese ripropone per questo la centralità dell'ortografia nei primi anni di scolarizzazione e pone quale termine per la sua acquisizione di base il 5° anno scolastico.

Il risultato ottenuto nella comprensione scritta in francese può essere considerato un buon risultato, soprattutto se confrontato con la media svizzera (80% vs 65%). Una possibile spiegazione di questo risultato, così come quello ottenuto nella comprensione orale (97%) risiede nella vicinanza linguistica tra il francese e l'italiano, la quale aiuta gli allievi nell'apprendimento di questa lingua seconda (Ringbom, 2007). Invece, la differenza tra la quota raggiunta nella comprensione scritta e quella nella comprensione orale (97%) si

può spiegare con l'approccio scelto nella scuola elementare dove in primo piano si trova l'oralità (comprensione orale, interazione, produzione orale). Si insiste molto sull'uso del francese come lingua di classe sin da subito, proprio per abituare gli allievi all'interazione in francese; un metodo adottato, ad esempio, è quello della *simulation* il quale comporta che il docente si traveste e interpreta un personaggio il quale parla esclusivamente francese. La presenza di testi è molto limitata e soprattutto la scrittura è molto guidata e avviene con l'aiuto di alcuni elementi linguistici (*chunks*) dati. Soltanto in prima media sono proposti testi più lunghi come quelli impiegati nei compiti e di pari passo la scrittura diventa più libera, anche se sempre guidata.

Anche il manuale in adozione è incentrato sull'ascolto e sull'interazione ed i testi orali sono riferiti al vissuto del bambino, i temi proposti riguardano la scuola, il tempo libero, la famiglia, simili a quelli presenti nei compiti VeCoF. Infine, parte della buona riuscita può anche essere visto come frutto del coordinamento dell'insegnamento del francese tra i due settori, lavoro che da tanti anni valorizza quanto insegnato alla scuola elementare e promuove la collaborazione tra i due settori scolatici.

Dai risultati esposti si evince inoltre che i risultati non si differenziano tra i diversi gruppi di allievi. In altre parole, gli allievi raggiungono in egual misura le competenze fondamentali indipendentemente dal loro genere, condizione sociale, lingua parlata a casa e statuto migratorio. Ciò è un segnale positivo in quanto può essere letto come sintomo di equità del sistema scolastico ticinese.

Questo risultato è interessante in quanto, come esposto nel rapporto nazionale (Consorzio VeCoF, 2019b), in altri Cantoni si ritrovano invece delle differenze significative nelle performance che dipendono dalle caratteristiche sociodemografiche sotto esame. Questo è in linea con quanto trovato anche da altri studi che si sono interessati all'effetto delle variabili individuali sulle performance in lingua di scolarizzazione e nelle lingue seconde (ad esempio Salvisberg & Zampieri, 2015; Berninger & Fuller, 1992). Inoltre, in altri studi nazionali standardizzati (PISA ad esempio, Consorzio PISA.ch, 2011) o in altri ambiti dell'indagine VeCoF (matematica 2016, Consorzio VeCoF, 2019), le caratteristiche sociodemografiche sotto esame hanno un impatto sulla performance.

Considerando invece due studi che portano su una popolazione simile a quella di VeCoF 2017, si nota come nella maggior parte delle nazioni che hanno partecipato all'indagine internazionale PIRLS, la quale testa allievi di quarta elementare nella comprensione dello scritto e alla quale però la Svizzera non ha partecipato, vi è una differenza di genere (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017) e una differenza data dallo statuto sociale (Petrova & Alexandrov, 2015) nelle performance. Per quel che riguarda la lingua parlata a casa, invece, solo gli allievi che non parlano "mai" la lingua del test a casa ottengono risultati inferiori rispetto a chi la parla "sempre" (Mullis et al., 2017). Invece, da un test standardizzato in italiano su allievi ticinesi di terza elementare, si evince che non vi sono differenze statisticamente significative tra ragazzi e ragazze, mentre vi è un effetto della lingua parlata a casa e dello statuto sociale (Crescentini, 2017).

Per concludere, non sembra esserci un effetto sistematico di alcuni variabili sociodemografiche, il quale probabilmente dipende sia dal tipo di test sia dalla popolazione presa in considerazione; in quanto non vi sono altre indagini che portano sulla stessa popolazione e per la quale si hanno risultati comparabili, è dunque difficile dare una spiegazione del perché in Ticino le variabili sociodemografiche sembrino non giocare un ruolo sulle performance, ma ciò rappresenta comunque un risultato incoraggiante, in quanto rispecchia probabilmente un sistema scolastico equo.

7 Bibliografia

Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of educational psychology*, *100*(2), 235.

Angelone, D., & Keller, F. (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK) in den Fächern Schulsprache und erste Fremdsprache im 8. Schuljahr. Technische Dokumentation zur Testentwicklung und Skalierung.* Aarau: Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB).

Arbeitsgruppe ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017. (2016). *ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017: Inhalte und Konstrukte*. San Gallo.

Barras, M., Karges, K., & Lenz, P. (2016). Leseverstehen überprüfen: welche Sprache für die Fragen und Antworten in den Testitems? *Babylonia, 2*, 13-18.

Berninger, V., & Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology, 30*(4), 363-382.

Brooks-Gunn, J., Rouse, C. E., & McLanahan, S. (2007). Racial and ethnic gaps inschool readiness. In R. C. Pianta, M. J. C. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readinessand the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 283–306). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Camponovo, F., & Valente, F. (2015). Lo stato di salute dell'italiano. Trent'anni si prove cantonali nella Scuola media ticinese. In M. Ostinelli (a cura di), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive* (pp. 25-36). Locarno: DFA, SUPSI.

CDPE. (2007). *Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS) del 14 giugno 2007*. Berna: CDPE. Disponibile da https://edudoc.ch/record/24709/files/HarmoS_i.pdf.

CDPE. (2011a). *Competenze fondamentali per le lingue seconde: standard nazionali di formazione approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011*. Disponibile da https://edudoc.ch/record/96781/files/grundkomp_fremdsprachen_i.pdf

CDPE. (2011b*). L'accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS) del 14 giugno 2007. Commento, istoriato e prospettive, strumenti*. Berna: CDPE. Disponibile da https://edudoc.ch/record/100376/files/Harmos-konkordat_i.pdf

Cenoz, J. (2003). The Additive Effect of Bi Languelism on Third Language Acquisition: A Revie*w. International Journal of BiLanguelism, 7*(1), 71–87. doi:10.1177/13670069030070010501.

CIIP. (Ed.). (2010). Plan d'études romand (PER). *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.* Disponibile da www.plandetudes.ch/per.

Consiglio d'Europa. (Ed.). (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.* Milano: La Nuova Italia-Oxford.

Consiglio d'Europa. (Ed.). (2007). *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.* Disponibile da http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf

Consorzio PISA.ch. (2011). *PISA 2009: Risultati regionali e cantonali*. Berna e Neuchâtel: UFFT/CDPE e Consorzio PISA.ch.

Consorzio VeCoF. (Ed.). (2019a). *Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali. Rapporto nazionale VeCoF 2016: matematica 11° anno scolastico.* Berna e Ginevra: CDPE e SRED. doi: doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/382.

Consorzio VeCoF. (Ed.). (2019b). *Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali. Rapporto nazionale VeCoF 2017: lingue 8°anno scolastico*. Berna e Ginevra: CDPE e SRED. doi: doi.org/10.18747/PHSGcoll3/id/383.

Crescentini, A. (2017). *Prove standardizzate ticinesi. Italiano nella classe III Scuola Elementare.* Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

DECS. (2004). *Programma di francese per la scuola dell'obbligo*. Disponibile da http://www.scuola-decs.ti.ch/scarica_insegnamento_lingue/Programma_francese_scuola_obbligo_allegati.pdf

D-EDK. (Ed.). (2016). *Lehrplan 21*. D-EDK Geschäftsstelle. Disponibile da www.lehrplan.ch

Esperti di italiano. (2014-2015). *Rapporto sulla prova di ingresso di Italiano in prima media svolta in cinque sedi*, *nel corso dell'anno scolastico 2014/15.*

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London, UK: Routledge.

Karges, K., Barras, M. & Lenz, P. (manoscritto in preparazione). *Assessing young language learners' receptive skills: Should we ask the questions in the language of schooling?* In S. Frisch & J. Rymarczyk (Ed.), Current research into the assessment of young learners' language skills. Berlino: Peter Lang.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., … & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Bonn, Berlino: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Lenz, P., & Studer, T. (2007). *Lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen: 5.-9. Schuljahr.* Berna: Schulverlag.

Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational review, 62*(2), 175-187.

Maluch, J. T., Kempert, S., Neumann, M., & Stanat, P. (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and Instruction, 36*, 76–85.

Marks, G. N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and racial studies*, *28*(5), 925-946.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Disponibile da http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/

Noble, K. G., Farah, M. J., & McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development, 21*(3), 349-368.

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I).* Disponibile da https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf

Oxford, R., & Ehrman, M. (1992). Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics, 13*, 188-205. doi:10.1017/S0267190500002464

Petrova, T. I., & Alexandrov, D. A. (2015). Socio-economic factors for reading performance in PIRLS: income inequality and segregation by achievements. *National research university higher school of economics, Working papers, Education, 25.*

Pham, G., Hebling, L., Verner, M., & Ambrosetti, A. (2019). *ÜGK – COFO – VeCoF 2017 results: Technical appendices*. St.Gallen und Genf: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) und Service de la recherche en éducation (SRED).

Repubblica e Cantone Ticino (Ed.). (1984). *Programmi per la scuola elementare*. Divisione della scuola. Disponibile da http://fondo-gianini.supsi.ch/189/

Repubblica e Cantone Ticino (Ed.). (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Disponibile da https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/PF_SM.pdf

Repubblica e Cantone Ticino (Ed.). (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Disponibile da https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters

Salvisberg, M., & Zampieri, S. (2015). *Valutazioni sotto esame. Piste esplorative per un confronto*

Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *J Popul Econ, 20,* 527-575.

Soh, K. (2014). Test language effect in international achievement comparisons: An example from PISA 2009. *Cogent Education, 1*(1), 955247.

Indice delle figure

Figura 1: Modello di competenza lingua di scolarizzazione (CDPE, 2011a) 11
Figura 2: Modello di competenza per l'italiano (Repubblica e Cantone Ticino,2015, p.96) 13
Figura 3: Traguardi di apprendimento per il 7° anno per la lettura (Repubblica e Canton Ticino, 2015, p. 103) 16
Figura 4: Esempio di esercizio relativo al testo narrativo con un item di comprensione esplicita 18
Figura 5: Esempio di esercizio relativo al testo argomentativo con un item di comprensione implicita .. 19
Figura 6: Esempio di esercizio relativo al testo informativo con un item di comprensione esplicita 20
Figura 7: Esempio di esercizio relativo alla dimensione "Segni ortografici con valore fonologico e non fonologico" 21
Figura 8: Esempio di esercizio relativo alla dimensione "Segni ortografici con valore morfologico e distintivo" 22
Figura 9: Esempio di esercizio relativo alla dimensione "Segni di punteggiatura" 22
Figura 10: Profilo di competenze fondamentali per l'8° anno di scuola 25
Figura 11: Livello di fine ciclo per ogni competenza per le lingue 27
Figura 12: Esercizio somministrato agli allievi del Cantone Ticino relativo alla comprensione scritta in francese come prima lingua seconda (scelta multipla con l'inizio della frase e tre opzioni) (VeCoF, 2019b, p. 42) 30
Figura 13: Esercizio somministrato agli allievi della Svizzera tedesca relativo alla comprensione orale del francese come prima lingua seconda (abbinamento multiplo con due nomi e cinque materie; scaling delle risposte come due item indipendenti) (VeCoF, 2019b, p.46) 31
Figura 14: Distribuzione degli allievi ticinesi dell'8° anno scolastico secondo il genere, la condizione sociale, la lingua parlata a casa e lo statuto migratorio 34
Figura 15: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, Svizzera e Cantoni 36
Figura 16: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, per il genere, Ticino 37
Figura 17: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, per condizione sociale, Ticino 38
Figura 18: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, per lingua parlata a casa, Ticino 39
Figura 19: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – comprensione scritta, per statuto migratorio, Ticino 40
Figura 20: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, Ticino 41
Figura 21: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, per genere, Ticino 42
Figura 22: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, per condizione sociale, Ticino 43
Figura 23: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, per lingua parlata a casa, Ticino 44
Figura 24: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione – ortografia, per statuto migratorio, Ticino 45
Figura 25: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, Ticino e Cantoni di riferimento 46
Figura 26: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, per genere, Ticino 47
Figura 27: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, per condizione sociale, Ticino 48
Figura 28: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, per lingua parlata a casa, Ticino 49

Figura 29: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione scritta, per statuto migratorio, Ticino 50
Figura 30: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, Ticino e Cantoni di riferimento 51
Figura 31: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, per genere, Ticino 52
Figura 32: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, per condizione sociale, Ticino 53
Figura 33: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, per lingua parlata a casa, Ticino 54
Figura 34: Quota di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nella lingua seconda – comprensione orale, per statuto migratorio, Ticino 55

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

Verifica delle Competenze Fondamentali (VeCoF) 2017

Risultati ticinesi nelle lingue nell'8° anno scolastico

Quaderni di ricerca – n. 36

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento
Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

ISBN 978-88-85585-25-6