

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università

Marco Mezzadri

(Università degli Studi di Parma, Italia)

Flora Sisti

(Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia)

Abstract For over a decade, according to the provisions of Law 270/2004, Italian universities have been called to verify the initial preparation of students (VPI) enrolled in the first year of open access university degrees. A inter-university research group, formed by educational linguists from the Universities of Genoa, Parma and Urbino, is conducting a study aimed at creating the conditions for the verification of communicative skills which are necessary for native and international students to study at an Italian university. The project is placed within an educational linguistic framework and aims to highlight the strategic as well as the cross-curricular role of communicative skills at the time of entering university.

Sommario 1 Antefatti. – 1.1 Il percorso di avvicinamento. – 2 Obiettivi e struttura del test. – 2.1 Obiettivi. – 2.2 La struttura. – 2.3 Versione online e a correzione automatica. – 3 Risultati. – 4 Sviluppi futuri.

Keywords Language for academic purposes. Testing academic language proficiency. Assessing initial preparation. University students' communicative skills.

1 Antefatti

Il presente articolo propone la presentazione e la conseguente riflessione su un percorso di ricerca applicata realizzato da un gruppo di ricerca formato da glottodidatti delle Università di Parma, Urbino e Genova.



Oggetto dello studio è la rilevazione delle competenze comunicative degli studenti iscritti al primo anno di corsi di studio non a numero programmato, per i quali è obbligatorio prevedere forme di verifica della preparazione iniziale (VPI), come richiesto dal Decreto 270/2004.

L'asse portante è rappresentato dalla creazione di uno strumento diagnostico in grado di far emergere le competenze comunicative degli studenti iscritti al primo anno nell'ambito della lingua italiana per fini di studio.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-23

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

Attorno a questo strumento diagnostico ruotano la preparazione precedente alla verifica e il recupero nel caso in cui siano rilevate competenze inadeguate.

I destinatari della ricerca sono studenti iscritti tanto ai corsi di laurea umanistici, quanto a quelli di aree tecnico-scientifiche.

La ragione di questa scelta di tipo inclusivo risiede nella convinzione di una prerogativa trasversale delle competenze di tipo comunicativo e di una relativa sovrapposibilità delle tipologie testuali che caratterizzano lo strumento di verifica predisposto. Ad esempio, è realistico presupporre che la forma della conferenza accademica non sia appannaggio solo dei docenti di ambito umanistico e neppure la comprensione di un testo scritto a carattere discorsivo corredato da una quantità variabilmente significativa di strumenti paratestuali. Neanche la capacità di comprendere i connettivi nella lingua per fini di studio di tipo generale e gestirne l'uso oppure la competenza semantico-lessicale con abilità nella gestione dei registri linguistici sono da ritenersi prerogative di un'unica area o gruppo di aree.

Tuttavia, come esposto nel paragrafo 3, la sperimentazione realizzata nell'anno accademico 2016/17 ha riguardato soltanto corsi di laurea di ambito umanistico e giuridico-sociale.

1.1 Il percorso di avvicinamento

A partire dal 2006 presso l'Università degli Studi di Parma si è dato vita a un filone di ricerca dedicato alla lingua per fini di studio. In particolare, gli studi si sono concentrati sull'italiano come L2 di studenti di scuola secondaria di secondo grado (Mezzadri 2008, 2010, 2011, 2012, 2013). In parallelo, sono stati sviluppati due percorsi contigui, l'uno rivolto agli studenti universitari internazionali (Mezzadri 2016) e l'altro alla valutazione della preparazione iniziale.

L'esperienza maturata grazie alla creazione del test ItalStudio, disponibile nella versione per le scuole e per le università, è alla base del progetto di sviluppo dello strumento diagnostico per la verifica della preparazione iniziale delle matricole.

A questo test per studenti L2 è opportuno riferirsi per cogliere al meglio la natura della supposta trasversalità su cui si fonda il percorso diagnostico VPI offerto agli studenti del primo anno.

In ambito L2, la riflessione sulle scelte metodologiche necessarie per sviluppare la lingua dello studio che presuppone l'individuazione di tratti certi dell'uso della lingua per scopi accademici ha permesso di creare percorsi sostenibili sia nella verifica delle competenze con il test ItalStudio, sia nella programmazione e gestione di corsi specifici. A titolo esemplificativo, quel percorso ha reso possibile l'inquadramento delle competenze all'interno di cornici di riferimento quali le scale del *Quadro comune*

europo di riferimento per le lingue opportunamente modificate, oppure l'identificazione di elementi utili alla rilettura dei sillabi (ad esempio quello morfosintattico) per l'italiano L2 per fini di studio, o ancora la predisposizione di sillabi specifici, come quello dedicato allo sviluppo delle abilità di studio in armonia con l'avanzamento dei livelli ispirati al *Quadro*. Questi e altri elementi hanno costituito negli anni le componenti fondamentali della ricerca, la quale, tuttavia, ha avuto la necessità prima di tutto di riflettere più a fondo sulla lingua per fini di studio, partendo dal presupposto che la sua natura non è monolitica.

Il concetto di lingua per fini di studio porta immediatamente a pensare a una dimensione di tipo microlinguistico. Questa, tuttavia, è solo una delle opzioni e delle componenti di un sistema che potrebbe essere rappresentato come segue:

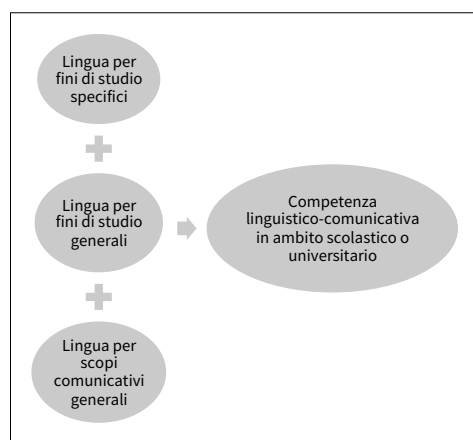


Figura 1. Sistema di competenza nella lingua per fini di studio

Tale opzione specialistica non risulta centrale nella riflessione sulla VPI, nella quale, al contrario, fa la parte del leone la componente della lingua per fini di studio generali.

Il piano dell'italiano per lo studio generale vede le abilità e le tecniche dello studio divenire preponderanti in un contesto didattico ad alta richiesta cognitiva. Si tratta delle tecniche e delle abilità che accomunano il lavoro accademico indipendentemente dalla disciplina. A prescindere dalla materia di studio, ad esempio, occorre sviluppare l'abilità d'ascolto per poter seguire una lezione frontale, assieme alle tecniche per poter prendere appunti e rielaborarli o per gestire il paratesto. Questo esempio sposta l'attenzione sull'attività più trasversale che si possa immaginare in un contesto accademico italiano, dato lo strapotere della modalità frontale nella trasmissione orale dei contenuti didattici, quanto meno in ambito umanistico. Ma possiamo osservare anche la gestione dei testi scritti, sempre per rimanere nell'ambito delle abilità ricettive e della comprensione: le tecniche di lettura

per lo studio sono comuni a tutte le discipline, salvo poi selezionarle a seconda del tipo di ambito scientifico o dell'impostazione didattica del singolo docente. In alcuni casi, la lettura orientativa sarà più indicata, a seconda della tipologia di testo che si sta affrontando, del compito didattico, del momento della lezione ecc.; in altri sarà la lettura intensiva la modalità da scegliersi se si è alla ricerca di informazioni specifiche; in altri ancora si opterà per una lettura per la sintesi, legata all'attività stessa dello studio.

In chiave produttiva, scrivere saggi e relazioni, rielaborare appunti, fare riassunti e creare mappe concettuali, oppure gestire una presentazione orale o un'interrogazione sono tutte attività con connotati fortemente trasversali e non limitabili a una specificità disciplinare (Blue 1993; Dudley-Evans, St. John 1998).

Il tema meriterebbe ben altro approfondimento, che non trova in questa sede lo spazio sufficiente. La breve descrizione proposta, tuttavia, può far cogliere in che modo il gruppo di ricerca si è mosso nel tentativo di individuare i fondamenti comuni dei due percorsi: italiano L2 per fini di studio e VPI.

Al fine di rendere possibile la collaborazione, si è creata una cornice formale di riferimento suggellando la collaborazione tra i tre atenei (Parma, Urbino e Genova) con la costituzione di un gruppo di ricerca operante nell'ambito dell'acquisizione della lingua italiana come veicolo per l'apprendimento di conoscenze disciplinari non linguistiche, in riferimento a differenti contesti educativi (Sisti 2016) e attraverso modalità didattiche varie (tradizionali, e-learning, blended, ecc.) (Carlioni 2015; Torsani 2016). Il gruppo è formalmente attivo dal 2016.

2 Obiettivi e struttura del test

Il progetto, dunque, vede nella costruzione del test un pilastro e l'oggetto per il quale l'interessamento degli atenei facenti parte del gruppo di ricerca è più vivo. Infatti, agli aspetti di tipo scientifico si aggiungono, in questo caso in maniera sensibile, altri elementi di tipo applicativo, particolarmente graditi a livello istituzionale; in altre parole, risulta gradita la proposta di un percorso in grado di affrontare il tema controverso della valutazione della preparazione iniziale in termini credibili sul piano dei contenuti e delle metodologie, sostenibili per quanto riguarda i costi, e legittimi per ciò che concerne certe prescrizioni di legge più o meno frequentemente a rischio di essere disattese.

2.1 Obiettivi

L'ambito d'azione rimane quello della valutazione della preparazione iniziale degli studenti del primo anno di corso in quanto a competenze lingui-

stico-comunicative nell'italiano accademico. Questo obiettivo porta con sé inevitabilmente il bisogno di costruire attorno a questa ipotesi di lavoro un consenso esteso nella comunità accademica basato sull'azione di persuasione circa la necessità di non trascurare tali competenze e di proseguire la formazione degli studenti in questo campo anche a livello universitario, seppur limitatamente a coloro che non superano il test iniziale.

Si tratta, cioè, di porre le competenze linguistico-comunicative al centro dei percorsi della VPI dei diversi corsi di studi.

Questa parte non sempre si è rivelata di facile gestione finora: ci si è, anzi, trovati spesso ad affrontare resistenze dovute in prevalenza alla sottovalutazione della componente comunicativa nella gestione efficace dell'input in fase ricettiva. Questa sottovalutazione ha ripercussioni sulla possibilità di elaborare la conoscenza da parte dello studente e di generare gli outcome attesi.

La scommessa fatta dal gruppo di ricerca è fondata sulla convinzione che soltanto la qualità della proposta può suscitare quell'interesse nel mondo accademico in grado di creare l'indispensabile condivisione: a questo scopo, vale la pena citare un obiettivo pratico in parte già implicito nei precedenti: fornire dati standardizzati di tipo prognostico in grado di favorire azioni di recupero per la prevenzione della dispersione. Con questo la sintonia tra questo progetto e gli obiettivi di qualità di qualsiasi ateneo è ovvia.

2.2 La struttura

Il test è suddiviso nelle seguenti sezioni:

- comprensione orale;
- comprensione scritta;
- uso della lingua (lessico, morfosintassi, connettivi, punteggiatura, registri della comunicazione accademica).

La **comprensione orale** è testata attraverso un'unica registrazione, di cui viene ripetuto l'ascolto in modo da dare l'opportunità al candidato di segmentare le attività da svolgere. Il test propone attività e quesiti basati su informazioni fattuali e inferenziali.

Prima di passare all'esposizione al testo d'ascolto, il candidato è chiamato ad analizzare una serie di immagini-stimolo in grado di attivarne le preconcoscenze e di indirizzarne la comprensione.

Le attività legate al testo d'ascolto sono tre. La prima sollecita una comprensione di tipo globale, mentre la seconda è un'attività di ascolto dettagliato. La terza attività prevede una ricostruzione sintetica del testo sotto forma di mappa concettuale.

Tutti i quesiti sono di tipo oggettivo.

Il testo della registrazione ha una durata di circa 4 minuti e ripropone il formato della lezione frontale, trattando temi abordabili da parte di studenti di tutti i corsi di laurea.

La **comprensione scritta** è basata su due testi differenti: il primo prevede un'attività di comprensione globale, ad esempio la titolazione del testo, e una di comprensione analitica che richiede l'esercizio di abilità di studio, come il completamento di una mappa concettuale. Dopo queste prime due attività di comprensione del testo scritto, lo studente è chiamato a rispondere a una serie di quesiti a scelta multipla con l'obiettivo di sondare l'avvenuta comprensione dei concetti in modo da rafforzare quanto già valutato nella seconda attività, quella della mappa concettuale. I quesiti di questa terza attività richiedono risposte cognitivamente più complesse e hanno prevalentemente un carattere inferenziale.

Il secondo testo della sezione dedicata alla comprensione scritta è costituito da un *cloze*, proposto in chiave classica, ovvero con una parola mancante ogni sette circa; i termini eliminati sono indicati in disordine in calce al testo.

La terza sezione, dedicata all'**uso della lingua**, richiede al candidato di concentrarsi sulla riflessione morfosintattica, lessicale, testuale, relativa alla punteggiatura e ai registri della comunicazione accademica.

La seconda parte del testo usato per l'attività di *cloze* viene utilizzata per affrontare un compito relativo alla competenza semantico-lessicale.

La competenza lessicale fa riferimento non solo alla conoscenza dei termini, ma anche alla capacità di manipolare il lessico per derivazione e di individuare i rapporti tra le parole (sinonimia, antinomia ecc.), anche in riferimento al lessico specialistico o di registro alto.

In seguito, il candidato è chiamato a completare una batteria di dieci item da cui sono state eliminate le strutture morfosintattiche in grado di garantire la correttezza formale e di raggiungere l'intento comunicativo.

La competenza testuale in questa sezione è valutata attraverso la capacità di utilizzo dei connettivi.

La competenza legata alla punteggiatura è valutata da un punto di vista logico, ovvero osservando la capacità di utilizzo delle principali regole di impiego della punteggiatura al fine di garantire la coesione e la coerenza del testo.

L'ultima attività di questa sezione è dedicata alla comunicazione accademica. Lo scopo è di valutare le competenze dello studente nella gestione dei registri adeguati in tali contesti comunicativi.

2.3 Versione online e a correzione automatica

La struttura del test originale, come finora descritta nella sua forma cartacea somministrata in aula, ha subito alcune modifiche che hanno portato alla creazione di due nuove versioni: il test in formato digitale e quello

a correzione automatizzata. Nel primo caso le variazioni introdotte sono state minime e hanno influenzato unicamente la struttura di alcuni quesiti mentre nel secondo caso alcune domande hanno assunto difficoltà diverse presupponendo anche differenti strategie di risoluzione.

L'esigenza di erogare il test a distanza agli studenti del corso di laurea online di Scienze Politiche Economiche e del Governo (L36), oltre che la necessità di fornire un test campione sul sito di Ateneo, ci ha indotto a trasformare alcune parti della prova per soddisfare i requisiti del formato computerizzato.¹ Si è cercato di mantenere lo stesso *layout* colorato e *user-friendly* della versione originale. Anche in quella digitale compaiono infatti le illustrazioni ed è possibile vedere in ogni momento il menu di navigazione e il tempo rimasto. L'ascolto si attiva con un click e i quesiti a risposta multipla o quelli che prevedono una scelta tra vero/falso sono rimasti inalterati. L'esercizio di *cloze* nel quale inserire i trenta termini mancanti è stato trasformato in modalità *drag-and-drop* e per il quesito di morfosintassi, nel quale si richiede di completare le frasi, il rispondente può digitare direttamente la risposta nell'apposito spazio. L'unica parte che ha richiesto modifiche più rilevanti è quella riguardante l'esercizio sulla punteggiatura che è stato nel complesso un poco semplificato. Nel formato digitale, infatti, non si chiede di cercare cinque errori nell'intero testo ma sono individuati dei punti precisi nei quali, se necessario, inserire dei segni di punteggiatura.

La versione a correzione automatizzata² invece ha subito alcune trasformazioni sostanziali perché l'intero test è stato normalizzato secondo il criterio della risposta a scelta multipla. Nelle due versioni (opzione A e B, diversamente randomizzate nell'ordine delle risposte ai singoli quesiti) le due mappe concettuali, per l'ascolto e per la lettura, sono state trasformate in quesiti a scelta multipla. Nel primo caso questo cambiamento ha comportato solo la perdita della struttura della mappa concettuale ma ha mantenuto inalterato il numero delle opzioni, mentre nel caso della mappa relativa al testo scritto sono state fornite solo tre delle quindici possibilità tra le quali il rispondente è chiamato a scegliere nella versione originale. Questa modifica riduce indubbiamente la difficoltà dell'esercizio e in entrambi i casi il rispondente non percepisce la funzione riassuntiva degli schemi forniti.

Anche il compito di individuare i titoli dei paragrafi risulta più dispersivo e più lungo poiché le opzioni non sono fornite tutte insieme in fondo alla pagina ma ogni volta riproposte all'attenzione dello studente. Tuttavia, le due parti che presentano le maggiori differenze sono quelle relative alla morfosintassi e alla punteggiatura. La prima, non potendo essere a risposta aperta, propone una scelta tra tre possibilità e dunque viene no-

1 La versione digitale è stata interamente elaborata da Simone Torsani dell'Università degli Studi di Genova.

2 La versione a correzione automatizzata è stata curata da Giovanna Carloni e Flora Sisti.

tevolmente facilitata; mentre per la seconda sono fornite tre alternative di correzione molto simili tra loro. Anche in questo caso non si ricerca liberamente l'errore in tutto il testo ma si individuano periodi precisi che vengono trascritti con tre opzioni diverse di punteggiatura. L'esercizio diventa quindi notevolmente più impegnativo e lungo in termini di tempo.

3 Risultati

Il test nelle sue tre diverse versioni è stato distribuito a un campione di 256 studenti dell'Università degli Studi di Parma e a 806 studenti dell'Università degli Studi di Urbino dei quali 15 hanno svolto la prova online. A questi ultimi è stata inviata una e-mail con i dati per la procedura di login e le istruzioni per l'esecuzione del test.³ Gli studenti dei corsi di Civiltà e Lingue straniere moderne e di Comunicazione e Media Contemporanei per le industrie Creative dell'Università di Parma hanno svolto il test in aula nella sua forma originale cartacea, mentre gli studenti dell'Ateneo di Urbino hanno ricevuto il formato rielaborato per la correzione automatizzata. Considerato l'alto numero di rispondenti della «Carlo Bo» l'intera procedura di somministrazione e correzione è stata affidata a una agenzia esterna che ha svolto il riconoscimento del candidato, la distribuzione dei materiali, la raccolta finale e la correzione.

Si riportano di seguito le tabelle dei risultati riguardanti i due Atenei.

Tabella 1. Risultati Ateneo di Urbino

Corso di Studio	Partecipanti	Idonei	Non idonei	% Idonei	% Non idonei
Giurisprudenza	74	65	9	88%	12%
Scienze Giuridiche per la Consulenza del Lavoro e la Sicurezza dei Lavoratori	10	8	2	80%	20%
Scienze Politiche Economiche e del Governo	15	15	0	100%	0%
Sociologia e Servizio Sociale	45	36	9	80%	20%
Lingue e Culture Straniere	374	355	19	95%	5%
Informazione Media e Pubblicità	98	92	6	94%	6%
Scienze Umanistiche – Discipline Letterarie Artistiche e Filosofiche	96	90	6	94%	6%
Scienze dell'Educazione	77	67	10	87%	13%
Totale su otto CdS	789	728	61	92%	8%

3 Gli studenti hanno avuto tre giornate a disposizione per il collegamento, dopo aver potuto precedentemente testare l'ambiente digitale. Usando le credenziali ricevute hanno svolto il test in un'unica sessione di accesso della durata di 90 minuti.

Tabella 2. Risultati Ateneo di Parma

Corso di Studio	Partecipanti	Idonei	Non idonei	% Idonei	% Non idonei
Civiltà e lingue straniere moderne (testati solo studenti con un voto di maturità inferiore al 70/100)	63	49	14	78%	22%
Comunicazione e Media Contemporanei per le Industrie Creative	193	187	6	97%	3%
Totale su due CdS	256	236	20	92%	8%

La soglia d'idoneità fissata a 70/100 non è stata superata dall'8% degli studenti marchigiani e dal 3% e 22% di quelli emiliani. Le due percentuali si sono tenute distinte in quest'ultimo caso perché nel corso di Lingue straniere, quello con i risultati peggiori, sono stati testati solo gli studenti con voto di maturità inferiore al 70/100. I dati non sono, dunque, comparabili.

Nel caso di Urbino invece i nove corsi triennali e il corso di Giurisprudenza a ciclo unico hanno incluso tutte le matricole pure⁴ iscritte entro il 20 ottobre. Come si legge dalla tabella 1 i valori d'idoneità più alti registrati per la versione cartacea del test sono quelli del corso in Lingue e Culture Straniere (L11), essendo il corso in Scienze Politiche Economiche e del Governo (L36) in modalità online.

Inoltre analizzando i dati di Urbino ripartiti nelle tre sezioni (comprensione orale, comprensione scritta e uso della lingua) si riscontra il maggior numero di quesiti corretti nell'area relativa all'uso della lingua (85%), mentre nell'ascolto si ottiene il 74% di risposte giuste e nella sezione di comprensione scritta il 64%. Questo risultato ha sovvertito in parte le ipotesi del gruppo di ricerca e dei numerosi colleghi che lamentano lacune profonde da parte degli studenti nell'uso della lingua italiana per lo studio. La riflessione che s'impone è da un lato quella che tenta di verificare il grado di difficoltà specifica dei quesiti del test che costituiscono le tre sezioni e dall'altro quella di considerare le pre-conoscenze e le abitudini di studio degli studenti medi superiori. I quesiti relativi alla comprensione di un testo scritto potrebbero essere stati più difficili di quelli sull'utilizzo corretto dell'italiano accademico e sull'ascolto e comprensione di una conferenza, oppure gli studenti potrebbero essere più abituati a lavorare sul codice lingua che sull'interpretazione dei significati di un testo e quindi riuscire meglio in esercizi morfosintattici, lessicali e di punteggiatura.

4 Per 'matricole pure' si intendono gli immatricolati per la prima volta ad un qualsiasi ateneo che non abbiano già sostenuto il test di VPI in precedenti corsi universitari.

Se si analizzano poi i quesiti che hanno ottenuto una percentuale di risposte esatte più basso del 60%, si isolano le undici domande risultate più difficili in assoluto ripartite nelle tre sezioni dell'ascolto, comprensione scritta e uso della lingua (vedi fig. 2).

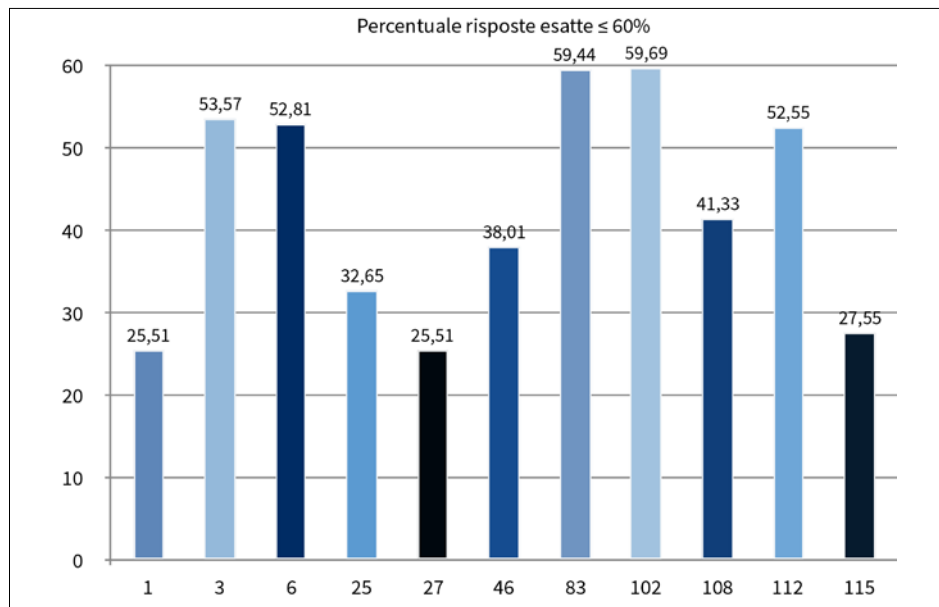


Figura 2. Quesiti più difficili

I primi tre quesiti riferiti alla comprensione della conferenza orale riguardano sottigliezze di significato, come nell'esempio della domanda 6:

6. *I neologismi sono:*

a) parole nuove (2,3%); b) parole nuove che vengono dal latino o dall'inglese (43,37%); c) parole nuove per nuovi bisogni comunicativi (52,81%); d) parole nuove da evitare perché in italiano esistono dei sinonimi (0,26%).

I quesiti della sezione di comprensione scritta sono riferiti alla scelta di titoli adeguati per i paragrafi 1 e 3 del testo (quesiti 25 e 26) mentre la domanda 46 per la scelta errata d) rivela un chiaro esempio di errore logico nel quale la causa viene confusa con l'effetto:

46. *La teoria sintetica dell'evoluzione*

- a. *è una versione semplificata della teoria dell'evoluzione di Darwin. (3,57%)*
- b. *pone l'enfasi sulle mutazioni casuali del DNA. (38,01%)*
- c. *fu esposta da Darwin in un secondo momento come revisione della prima teoria dell'evoluzione. (2,81%)*
- d. *sostiene che le mutazioni casuali di DNA sono causate dalla variabilità naturale. (35,20%)*

Per quanto riguarda infine l'uso della lingua, il quesito 83 si riferisce a un'errata scelta lessicale quasi automatica, probabilmente dovuta all'alta frequenza della collocazione del lessema *ghiacciaio* con il verbo *sciogliersi* che ha indotto solo il 59,44% dei rispondenti a scegliere il verbo corretto (*spingersi*).

83. *quando i ghiacciai si _____ nelle pianure;*
a) spinsero b) sparirono c) si sciolsero

Il quesito 102 testimonia la difficoltà di scelta tra i connettivi: *quando* (14,54%); *nel momento in cui* (59,69%) e *poiché* (20,92%) mentre il 108 riguarda l'utilizzo della virgola in incisi formati esclusivamente da elementi nominali (errore della scelta B: 22,45%) e tra soggetto e verbo (errore della scelta C: 28,06 %).

Infine il quesito 115 si riferisce all'esercizio sui registri della comunicazione accademica in cui il 58,42% sceglie il registro troppo formale: *a) in accordo con quanto convenuto* e il 4,59% quello troppo colloquiale: *c) come dicevamo*, con solo il 27,55% dei rispondenti che sceglie correttamente: *b) come eravamo rimasti d'accordo*.

4 Sviluppi futuri

L'analisi dei dati non può certo dirsi conclusa con le iniziali osservazioni proposte nel paragrafo precedente. Al momento della stesura del presente articolo il gruppo di ricerca è impegnato a sottoporre i dati rilevati a una più approfondita analisi di tipo statistico. In questo modo, si mira ad ottenere una maggior precisione nell'individuazione di eventuali criticità relative alla validità e all'affidabilità del test, in grado di aprire la strada a una rivisitazione del test per le opportune modifiche. Oltre a ciò, sono in corso riflessioni sul tipo di testi di ascolto e di lettura da utilizzare e sulle loro caratteristiche intrinseche legate al grado di complessità linguistica e testuale, nonché al livello e alla qualità della richiesta cognitiva collegata alla fruizione dei testi e all'esecuzione dei compiti del test.

Il lavoro del gruppo di ricerca ha ricevuto ulteriore spinta con l'approvazione da parte del MIUR del progetto che è stato inserito all'interno della

programmazione triennale 2016/18 dell'Università di Parma, attraverso un'azione specifica sulla VPI che contempla, tra l'altro, la creazione di un corso MOOC per il recupero delle abilità testate per gli studenti risultati non idonei o per chiunque voglia esercitarsi per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative nella lingua italiana per fini di studio applicate trasversalmente a percorsi universitari di diversi ambiti scientifici.

Bibliografia

- Blue, George (1993). *Language, Learning and Success: Studying through English. Developments in ELT*. London: Modern English Publications.
- Carloni, Giovanna (2015). «Insegnare con le nuove tecnologie». Carloni, Giovanna (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri. Percorsi operativi*. Milano: Franco Angeli, 207-33.
- Dudley-Evans, Tony; St. John, Maggie (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadri, Marco (2008). *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma: Uni.Nova.
- Mezzadri, Marco (2010). «Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia». Mezzadri, Marco (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra, 37-50.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in italiano*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri, Marco (2012). «Sviluppare, valutare e certificare l'italiano per lo studio». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 44(1), 151-63.
- Mezzadri, Marco (2013). «Si può osare? Studio sull'accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italofoeni in contesto scolastico» [online]. *El.LE*, 2(2), 375-426. DOI 10.14277/2280-6792/61p.
- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università*. Torino: Bonacci.
- Sisti, Flora (2016). «Il puzzle dell'innovazione didattica all'Università di Urbino: l'esperienza del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-learning)» (con Giovanni Torrisi). *Scuola Democratica*, 3, 625-44.
- Torsani, Simone (2016). *CALL Teacher Education*. Rotterdam; Philadelphia: Sense.