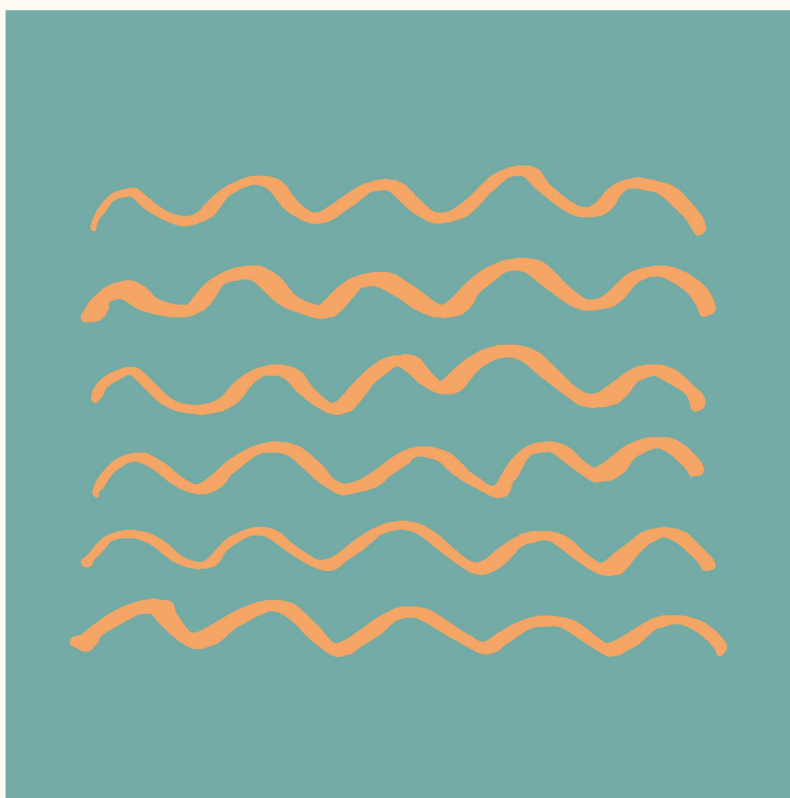


DIDATTICA INNOVATIVA NEI CENTRI LINGUISTICI ITALIANI TRA NUOVE TECNOLOGIE E ASCOLTO

a cura di

Alessandra Fazio, Elisabetta Bonvino, Michela Menghini





Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture straniere

NELLA STESSA COLLANA

1. A. ELIA, *La cometa di W.E.B. Du Bois*, 2015
2. E. GRAZZI, L. LOPRIORE (a cura di), *Intercultural Communication. New Perspectives from ELF*, 2016
3. UNITÀ DI LAVORO REALIZZATE DAI DOCENTI DEL PROGETTO PRILS, *Linguacultura italiana per stranieri*
4. C. SOLIMANDO, G. LANCIONI (a cura di), *Didattica dell'arabo e certificazione linguistica: riflessioni e iniziative*, 2018
5. D. CORTÉS, VELÁSQUEZ, E. NUZZO (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, 2018
6. C. ROMAGNOLI, S. CONTI (a cura di), *La lingua cinese in Italia. Studi su didattica e acquisizione*, 2021

Università degli Studi Roma Tre
C.L.A.
Centro Linguistico di Ateneo

DIDATTICA INNOVATIVA NEI CENTRI LINGUISTICI ITALIANI TRA NUOVE TECNOLOGIE E ASCOLTO

a cura di

Alessandra Fazio, Elisabetta Bonvino, Michela Menghini

7 *COLLANA CLArO*



RomaTre-Press
2022

La Collana “CLARo – CLA rivista online” rappresenta un progetto editoriale che consente agli studiosi che gravitano nell’orbita del Centro Linguistico di Ateneo e a studiosi esterni di pubblicare opere scientifiche riguardo tematiche di natura linguistica, in particolare formazione linguistica, intercomprensione, didattica delle lingue, certificazione linguistica, e-learning, studi sulla traduzione. La costituzione della Collana è un passo importante per ampliare la visibilità a livello nazionale ed internazionale del CLA e incentivare la diffusione della produzione scientifica, anche in lingua straniera, degli studiosi che vi collaborano, in linea con quanto avviene in numerosi Centri linguistici italiani che coordinano attività scientifiche di questo genere.

Comitato di Direzione:

Adriano Elia, Elisabetta Bonvino, Chiara Degano, Elena Nuzzo

Comitato scientifico della collana CLARo:

Filomena Capucho, Sandrine Caddéo, Diego Cortés Velásquez, Maddalena De Carlo, Ann Devitt, Sandra Garbarino, Iain Halliday, Raffaella Leproni, Martina Nied, Christian Ollivier, Salvador Pippa, Anna Pompei, Noah Vardi

Il volume pubblicato è stato sottoposto a previa e positiva valutazione nella modalità di referaggio *double-blind peer review*.

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Università degli Studi Roma Tre.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-PRESS*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Arcon Regular, Baskerville Italic, Bellota Text Regular, Chalet Comprime Milan Eight, Minion (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro, Batang Regular, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma TrE-PRESS©

Roma, settembre 2022

ISBN: 979-12-5977-105-6

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest’opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.



L’attività della *Roma TrE-PRESS©* è svolta nell’ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Indice

ALESSANDRA FAZIO, ELISABETTA BONVINO, <i>Ascolto e tecnologie nei CLA</i>	9
ROBYN BRINKS LOCKWOOD, SARA DAVILA, <i>Receptive Listening in an Online World: Propel Your Students to Their Own University Success</i>	27
LUCILLA LOPRIORE, <i>More Than Meets the Ears. New Perspectives in Aural Comprehension Processes and Evaluation in Plurilingual and Multimodal Contexts</i>	45
IMSUK JUNG, <i>Lo sviluppo dell'abilità di ascolto in lingua coreana attraverso l'ausilio audiovisivo dei K-drama</i>	59
CHRISTINA MARIA ZUM FELDE, <i>Plasmare l'udito alle sonorità delle lingue straniere. Una proposta didattica basata sul Metodo Vera F. Birkenbihl</i>	81
RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO, <i>Propuesta orto(tipo)gráfica para italo-fonos a través de los dictados</i>	93
KIM ANNE BARCHI, MARIANA BISSET, <i>Creation and Implementation of a Multimodal Integrated Computer-Assisted Language Test of Oral Production (TAL B2 CBO) at the University of Padova Language Centre</i>	105
MICHELA MENGhini, <i>Diachronic Analysis of Listening Tasks in Computer-based and Paper-based Tests at the Language Centre of the University of Foro Italico</i>	119
GIULIA PERI, SABRINA MACHETTI, PAOLA MASILLO, <i>La valutazione linguistica per scopi accademici: scenari attuali e prospettive</i>	143
MARINA ARTESE, <i>Concepire progetti orientati all'azione per costruire il dialogo interculturale nella classe di lingua seconda: CEFR, Companion Volume with New Descriptors e pratica didattica a confronto.</i>	155
ANNA GIAUFRET, SIMONE TORSANI, CHIARA FEDRIANI, RITA CER-SOSIMO, GIULIA LOMBARDI, ALICE PAGANO, <i>RECOFA UniGe: Un protocollo per il recupero delle competenze di lettura in italiano lingua di studio</i>	167

CELINA SALVADOR-GARCIA, OSCAR CHIVA-BARTOLL, <i>Teacher Training in the Sports Field: Hybridizing CLIL and Cooperative Learning</i>	179
ENRICA ROSSI, <i>La promozione della qualità nella formazione linguistica universitaria: il ruolo dell'AICLU</i>	197

RECOFA UNIge: UN PROTOCOLLO PER IL RECUPERO DELLE COMPETENZE DI LETTURA IN ITALIANO LINGUA DI STUDIO

*Anna Giaufret, Simone Torsani, Chiara Fedriani,
Rita Cersosimo, Giulia Lombardi, Alice Pagano¹*

1. Introduzione

Dall'analisi dei risultati del test sulle Abilità Linguistiche (test AL) svolto presso il Dipartimento di Lingue dell'Università di Genova, a cui dovevano sottoporsi le matricole del corso in Lingue e Culture Moderne L-11, e soprattutto dall'analisi delle carriere degli studenti, sono emersi negli ultimi anni sia un deficit generalizzato nell'italiano come lingua di studio (ing. *Cognitive Academic Language Proficiency*, CALP), sia l'incapacità del test di intercettarla. Conseguenza dell'inaffidabilità del test era l'incapacità dei percorsi di recupero di sostenere gli studenti al fine di migliorare questo aspetto cruciale per il loro percorso di apprendimento.

Questa constatazione ci ha portati a riflettere, oltre che sulla rimodulazione del test, sulla necessità di progettare e realizzare percorsi di supporto per gli studenti che hanno bisogno di migliorare tale competenza. Tale constatazione di cui sopra ha portato ad un'azione concreta, sostenuta anche dalla convergenza di diversi fattori: le politiche attive dell'Ateneo riguardo al supporto alle matricole e l'internazionalizzazione, la seconda delle quali ha implicato un aumento del numero degli studenti stranieri che si rivolgono alla Scuola di Italiano (che dipende dal CLAT² per la componente scientifica), e, infine, la partecipazione al progetto POT7³ da parte di alcuni ricercatori del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne.

¹ CLAT e Dipartimento di Lingue e Culture Moderne, Università di Genova. Anna Giaufret è professore associato di Lingua e Traduzione – Lingua francese (L-LIN/04) e vicecoordinatrice della Commissione del CLAT. Si interessa di variazione in ambito sociolinguistico, analisi del discorso e di supporti tecnologici per la didattica delle lingue. Simone Torsani è ricercatore di Didattica delle Lingue Moderne (L-LIN/02). Nell'ambito della Commissione CLAT si occupa dei corsi di lingua italiana agli studenti Erasmus. Chiara Fedriani è ricercatrice in Glottologia e linguistica; i suoi interessi di ricerca sono la linguistica storica, la linguistica cognitiva e la pragmatica. Rita Cersosimo è laureata in Lingue e letterature moderne per i servizi culturali e dottoranda in Digital Humanities presso il DLCM-Unige; la sua ricerca verte sulla didattica inclusiva delle lingue. Giulia Lombardi è assegnista di ricerca in linguistica italiana presso l'Università di Genova; interessi di ricerca: linguistica cognitiva, didattica dell'italiano per stranieri, analisi della leggibilità e semplificazione dei testi, lingue speciali. Alice Pagano, interprete e traduttrice, è dottoranda in Digital Humanities presso il DLCM; interessi di ricerca: *respeaking*, sottotitolazione automatica, traduzione accessibile e didattica dell'interpretariato. Chiara Fedriani, Rita Cersosimo, Giulia Lombardi e Alice Pagano sono le autrici della sezione 4; Anna Giaufret delle sezioni 1 e 2; Simone Torsani delle sezioni 3 e 5.

² Si veda il capoverso successivo per l'esplicitazione della sigla.

³ Piano di Orientamento e Tutorato 7. Si rimanda alla sezione 4 per informazioni sul progetto.

A partire dal 2019, il CLAT (Centro Linguistico di Ateneo) è passato sotto la gestione amministrativa dell'Area Apprendimento Permanente e Orientamento – Servizio Apprendimento Permanente – Settore Sviluppo Competenze Linguistiche e sotto la gestione didattica della CLAt (Commissione del Comitato Linguistico di Ateneo), con la missione di sostenere il miglioramento delle competenze linguistiche in lingua straniera di tutta la popolazione studentesca UniGE (per favorire l'internazionalizzazione) e delle abilità di studio in lingua italiana. Ci concentreremo in questo articolo su quest'ultimo punto e, in particolare, su due progetti convergenti che mirano proprio allo sviluppo delle competenze di lettura per lo studio.

Le azioni volte allo sviluppo delle abilità di studio sono diverse, seppure convergenti, e sono sviluppate sia a livello di ateneo, sia a livello locale. I paragrafi seguenti illustreranno due progetti sviluppati presso il CLAt che mirano a colmare le lacune individuate nel vecchio test AL (§2): un percorso in auto apprendimento volto a migliorare le abilità di lettura (§3) e una versione rinnovata del test AL (§4).

2. Criticità del vecchio test AL

Come accennato nell'introduzione, il test AL, erogato dal 2013, si era rivelato non sempre efficace nell'individuare le difficoltà specifiche di studio e gli studenti erano sostenuti da azioni di recupero conseguentemente poco strutturate.

Il test – il cui superamento era previsto con un livello B2 del quadro europeo, ma B1 per gli studenti che rientrano nella convenzione Marco Polo – era infatti troppo incentrato sulla lingua italiana e non sufficientemente sull'uso dell'italiano come lingua di studio e permetteva a molti studenti con una competenza insufficiente di tipo CALP di proseguire nel loro percorso, mentre non diagnosticava con sufficiente finezza le difficoltà degli studenti che non lo superavano in modo da permettere ai docenti di fornire percorsi efficaci di supporto. Queste difficoltà sia di superamento sia di avanzamento nel percorso erano esperite soprattutto (anche se non solo) da studenti con diploma estero. La tabella riporta i dati relativi agli ultimi quattro anni:

	Iscritti	Ammessi con debito	Di cui stranieri
Ottobre 2016	376	17	12
Gennaio 2017	120	6	6
Maggio 2017	8	1	1
Ottobre 2017	334	25	23
Gennaio 2018	106	9	8

Maggio 2018	7	4	4
Settembre 2018	392	21	21
Gennaio 2019	102	8	6
Maggio 2019	9	3	2

Tabella 1. Risultati vecchio test AL

Dall'analisi dei dati contenuti nella tabella precedente, si può osservare che la maggioranza degli studenti supera il test. Tuttavia, si è potuto constatare che questo successo non va di pari passo con una regolare progressione nella carriera degli esami. Pertanto, è emerso che il test AL non era in grado di identificare alcuni dei deficit che si rivelano più problematici per gli studenti nel momento dello studio e del confronto con gli esami.

La seconda osservazione riguarda gli studenti con diploma estero, che costituiscono la stragrande maggioranza di coloro che non superano il test, talvolta la totalità. Le difficoltà di superamento possono inoltre riguardare studenti con diploma italiano, ma che hanno iniziato tardivamente la loro scolarizzazione nel nostro paese e hanno acquisito competenze di studio e linguistiche superficiali.

Il test AL originario era, infatti, limitato alla comprensione scritta, con, per esempio, domande sulla capacità di trovare dettagli o di riformulare. Per quanto tale approccio sia solido e comparabile con altri test di lettura (e quindi rodato da una lunga esperienza nel campo della valutazione), esso, come anticipato, non permette di raccogliere dati sulle abilità effettivamente utili per lo studio. Oltre ad indagare un numero limitato di abilità (e non sempre quelle necessarie allo studio), il test restituiva un risultato unico e non differenziato, così che non era possibile avere un quadro esauriente delle difficoltà dello studente.

3. Percorso a distanza del Centro Linguistico di Ateneo (RecOFA)

3.1 *Struttura del percorso*

Vista l'importanza delle abilità ricettive ai fini di studio (v. tra gli altri, Rosi, 2020), la prima azione intrapresa è costituita dal progetto di un percorso a distanza rivolto a tutti gli studenti dell'Ateneo che mira a sviluppare l'abilità di comprensione scritta a fini di studio.

La creazione di materiali e percorsi didattici volto allo sviluppo delle abilità di studio è un campo ormai consolidato, nel quale trovano posto manuali (Fragai *et al.*, 2010) e proposte didattiche più o meno mirate (Fratte *et al.*, 2017; Gallina, 2019). Il progetto prende spunto da iniziative analoghe realizzate in

diverse parti del mondo, come per esempio il percorso offerto dall'Università di Lingnan (LeBane *et al.*, 2015), nei quali le potenzialità della rete sono sfruttate per erogare brevi moduli dedicati allo sviluppo delle abilità di studio.

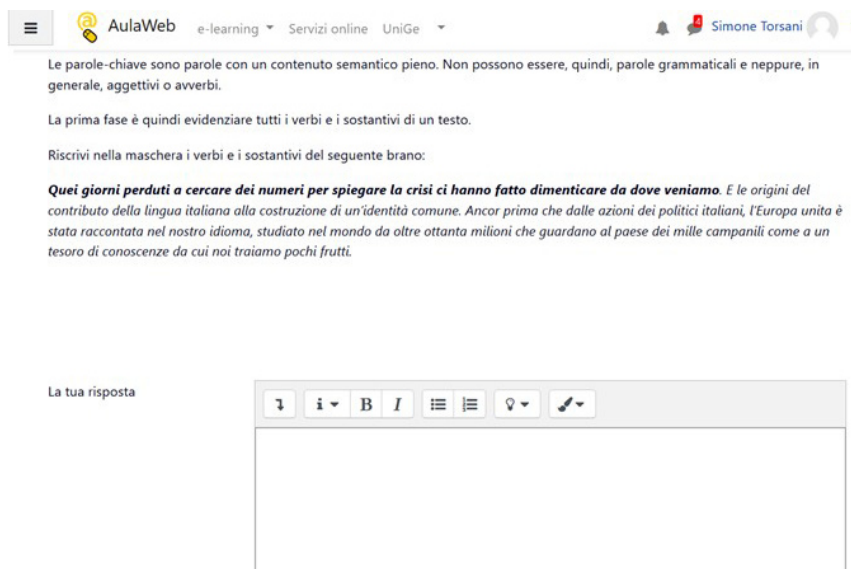


Figura 1. Schermata Moodle Aulaweb di una parte del percorso sull'identificazione delle parole chiave

I percorsi sono progettati per essere svolti in autonomia sulla piattaforma didattica del Centro, Moodle (Dougiamas, 2004; Lin, 2011), e prevedono una struttura standard organizzata in:

1. Definizione e introduzione all'abilità specifica;
2. Strategie per lo sviluppo dell'abilità;
3. Attività intorno alle singole strategie;
4. Attività nelle quali gli studenti sfruttano le strategie per lavorare sull'abilità;

A titolo di esempio, per lo sviluppo dell'abilità di cogliere il senso, il modulo conterrà esercizi che vertono sulla strategia di ricerca delle parole chiave di un brano/paragrafo. Dopo aver letto una presentazione sintetica della strategia, lo studente svolge attività di riconoscimento delle parole chiave e, infine, ritorna sull'abilità generale che affronta usando le strategie appena apprese.

Il formato sfrutta appieno le potenzialità della piattaforma di ateneo che, grazie alle sue caratteristiche di modularità, permette la realizzazione di moduli da fruirsì in autonomia. Il percorso è, in ogni caso, generale e mira a fornire a tutti gli studenti una base, mentre lascia ad azioni locali, per altro analoghe nella strutturazione dei percorsi, un lavoro più specifico di tutorato individualizzato.

4. Un esempio di attività

Forniamo qui di seguito alcuni esempi tratti dal percorso che accompagna lo studente verso la comprensione generale di un testo italiano (livello B2 del QCER). L'estratto riprende gli elementi identificati nel protocollo descritto poc'anzi adattate all'abilità di comprendere il senso generale, riportato qui di seguito:

1. Definizione: lo studente è in grado di identificare l'argomento di un testo e di formularlo, di identificare i sotto-argomenti delle varie sezioni, le eventuali argomentazioni e contro-argomentazioni, le parole chiave, i connettori logici, il ruolo della punteggiatura, i riferimenti intertestuali;
2. Strategie: identificare gli elementi su cui fondare la comprensione puntuale del testo; comprenderli; assemblare tali elementi per ottenere una comprensione globale;
3. Esercizi e attività: lettura attiva; estrazione degli elementi chiave; analisi argomentativa, semantico-stilistica; attività specifiche sulle strategie ed esercizi
4. Test autovalutazione.

Un esempio di attività relativa alla fase 2 (Strategie) consiste nell'identificazione delle parole-chiave di un testo, cioè quelle parole o espressioni che racchiudono nel loro senso combinato il nocciolo semantico del testo stesso. Tale attività è ritenuta utile perché permette di comprendere velocemente il contenuto di un testo. Una strategia, quindi, molto importante per affrontare lo studio universitario.

L'attività 1.1 richiede di leggere un testo e scegliere tra alcune espressioni evidenziate le parole chiave. Alla fine dell'esercizio, lo studente potrà visualizzare in giallo le parole chiave (in corsivo nell'esempio riportato sotto), in verde le espressioni che non sono essenziali, ma possono parere importanti (qui in maiuscolo).

Il ruolo della lingua italiana nell'identità dell'Europa

Da Dante a Leopardi, dobbiamo ricominciare a scrivere le pagine di un capitolo che non si è chiuso. Forse avremo anche più voce nelle stanze che contano
Quei giorni perduti a cercare dei numeri per spiegare la CRISI ci hanno fatto dimenticare da dove veniamo. E le origini del *contributo* della *lingua italiana* alla costruzione di *un'identità comune*. Ancor prima che dalle azioni dei POLITICI italiani, *l'Europa unita* è stata raccontata nel nostro idioma, studiato nel mondo da oltre ottanta milioni che guardano al paese dei mille campanili come a un tesoro di conoscenze da cui noi traiamo pochi frutti. (...)

Tabella 2. Attività 1.1

L'attività seguente, 1.2, è logicamente collegata alla precedente e richiede invece di spiegare perché alcune espressioni non sono essenziali come parole

chiave, per esempio la parola «crisi». L'esercizio, in questo caso, presenta per ogni parola proposta un menu a tendina con opzioni giuste o sbagliate.

Perché "crisi" non è una parola chiave nel testo?

- Opzione corretta: sebbene il testo tratti della crisi dell'UE, in questo caso la parola si riferisce alla crisi economica;
- Opzione sbagliata: l'argomento dell'articolo non è nessun tipo di crisi;
- Opzione sbagliata: una parola chiave può difficilmente essere una parola che ha una sola occorrenza nel testo.

Tabella 3. Attività 1.2

Come si può osservare dagli esempi il modulo è, come già nelle esperienze prese a modello, progettato per essere fruito in autonomia. L'erogazione di contenuti in rete ha, come noto, diversi vantaggi, *in primis* quello di rendere tali contenuti fruibili senza limiti di tempo, di spazio e, appunto, in autonomia.

Tale modalità costituisce un supporto per lo studio valido ed efficiente anche in assenza di forme di tutoraggio.

5. Test Competenze Linguistiche e recupero

5.1 *Le basi teoriche e la struttura del nuovo test per le competenze linguistiche di base*

Il lavoro di ripensamento e ristrutturazione del test volto a verificare i saperi minimi in ingresso per il corso di Lingue e Culture Moderne è stato fruttuosamente ispirato da un'azione svolta in parallelo nell'ambito del Progetto POT7 UniSco – *Per un inserimento sinergico ed efficace degli studenti delle scuole secondarie negli studi di lingue e culture umanistiche. Strategie d'informazione e formazione*⁴.

Gli obiettivi strategici del progetto sono stati essenzialmente due: da una parte orientare gli studenti delle scuole superiori a maturare una scelta informata e consapevole del loro percorso universitario, e dall'altra supportare le matricole nell'affrontare i primi esperimenti formativi, mettendo in campo corsi di tutorato e attività laboratoriali di supporto. In riferimento a questo secondo obiettivo, che ci interessa qui da vicino, all'interno del Progetto si è lavorato in particolare su un test di autovalutazione della comprensione della lingua italiana, denominato Ti-UniSco, da eseguire liberamente in rete prima della prova organizzata dal proprio Ateneo. Il test è stato progettato per aiutare

⁴ <https://www.unipi.it/index.php/orientamento/item/download/18057_f2b6541e7bfc76ec3e1cff475ced0cb>, consultato il 27/08/2020.

lo studente a valutare le proprie abilità relative alla comprensione di un testo orale, alla lettura e comprensione di un testo scritto e alla sua riformulazione, all'uso dei connettivi e della punteggiatura, alle competenze logico-linguistiche; è inclusa anche una parte volta alla verifica di competenze di tipo pragmatico-comunicativo, tramite la formulazione adeguata di un'e-mail caratterizzata da un certo grado di formalità e di impiego di un registro medio-alto. La struttura del nuovo test che illustreremo in questa sottosezione è stata profondamente ispirata dal test Ti-UniSco e dalle azioni di sperimentazione, valutazione e monitoraggio conseguite mediante somministrazione del test agli studenti delle Scuole superiori di secondo grado coinvolte dai vari Atenei partner del progetto.

A differenza del test Ti-Unisco, il nuovo test per la valutazione delle competenze linguistiche (Test CL) non prevede l'inserzione di un video e di 5 domande per la verifica della comprensione del testo orale. Entrambi, invece, prevedono 10 domande a risposta multipla per la valutazione della comprensione di un testo scritto, un esercizio di attribuzione della paragrafatura corretta, un cloze sui connettivi, un *cloze* su punteggiatura e ortografia, un esercizio di selezione della mail più adeguata allo scopo esplicitato e 10 domande logico-linguistiche.

Il Test CL è *computer-based* e si propone di rispettare i principi-base della valutazione linguistica (Douglas Brown, 2004). Infatti:

- prevede la possibilità di somministrare il medesimo test contemporaneamente a più studenti e di applicare la correzione automatica prevista da Moodle, che lo rende «pratico»;
- i risultati delle tre sessioni di recupero (novembre, gennaio e maggio), incentrate su test elaborati ed erogati con le stesse modalità, in relazione alla variazione dell'utenza rivelano che il test è «replicabile» (si veda la sezione 2);
- poiché ogni sezione mira a valutare una competenza linguistico-comunicativa specifica, il test può considerarsi «coerente» dal punto di vista del contenuto. L'approccio del *Language for Specific Purposes* (Bojovic, 2006) ispira sia la realizzazione del test sia la progettazione del corso di recupero, rendendo la coerenza valida anche dal punto di vista teorico. I quesiti, inoltre, sono pensati per verificare tutte le abilità cognitive e linguistiche necessarie alla comprensione sia estensiva che intensiva del testo (Grabe, 2009; Kendeou *et al.*, 2014);
- il test è «autentico» e «rilevante» per l'utenza. I testi inclusi nel test sono selezionati sulla base dell'interesse degli studenti e della coerenza con il percorso di studi scelto, mentre gli esercizi (in particolare quelli pragmatici) sono elaborati per corrispondere il più possibile a compiti di realtà.

L'obiettivo del test è quello di verificare le abilità linguistico-comunicative degli studenti in ingresso, a prescindere dalla lingua madre, con particolare attenzione al contesto accademico. Riportiamo, a titolo di esempio, il secondo esercizio, un *cloze* libero che prevede l'inserimento dei connettori mancanti

nel testo, che lo studente può scegliere tra quattro opzioni presentate in un menu a tendina (Figura 2).

Non siamo profeti, _____ (10) è facile intuire che la lingua italiana, nel mondo globalizzato, andrà incontro a una crisi di cui si manifestano ora i primi sintomi allarmanti, sintomi che spaventano anche altre lingue d'Europa, _____ (11) quelle latine. Abbiamo un grande passato, alle nostre spalle sta una grande cultura che è cominciata con il Medioevo, si è sviluppata nell'Umanesimo e nel Rinascimento, _____ (12) siamo altrettanto certi di avere un grande futuro. _____ (13) almeno, è probabile

Figura 2. Esempio di *cloze* con connettori

5.2 Il corso di recupero per il superamento dell'OFA

Il corso è offerto agli studenti per individuare i propri dubbi e punti di debolezza nonché le criticità che alcune tipologie di esercizi possono presentare per rafforzare, come obiettivo ultimo, le competenze che lo necessitano e garantire altresì una forma di esercizio e monitoraggio costante in vista della sessione successiva per il superamento del Test CL.

Il corso di recupero viene replicato ed erogato tra fine settembre e novembre, dopo la prima sessione del Test CL e in vista della seconda e, successivamente, tra fine novembre e inizio gennaio, prima della terza sessione. La modalità di erogazione dello stesso è tramite lezioni frontali in classe della durata di due ore complessive e con una cadenza settimanale; prevede fra i sette e gli otto incontri totali e una lezione dedicata a una simulazione completa del test. Le lezioni sono programmate per permettere di effettuare più volte una scansione dei diversi argomenti proposti nel test, alternando brevi spiegazioni ed esercitazioni pratiche in classe. Per ciascuna lezione si mira a offrire un momento di confronto aperto, un'eventuale spiegazione di approfondimento e chiarimento, e infine un'esercitazione pratica per almeno due tipologie diverse di esercizi previsti dal test. La modalità di erogazione frontale del corso risulta fondamentale proprio per garantire un confronto aperto e permettere agli studenti di instaurare un momento di dialogo con i tutor sulle maggiori difficoltà riscontrate, a partire dalle quali veniva strutturato un ripasso *ad hoc*. Gli incontri frontali si svolgono sempre in ambienti che permettano l'utilizzo di un PC per ciascuno studente: le lezioni, infatti, vengono presentate sulla piattaforma a libero accesso Padlet.com a cui i partecipanti possono accedere dalla propria postazione digitando il link fornito su un browser, che rimanda alla pagina dedicata del corso⁵. La piattaforma viene aggiornata settimanalmente con materiale per il lavoro in classe ed esercizi aggiuntivi per un ripasso autonomo. La suddivisione dell'ambiente di lavoro presenta lo sviluppo progressivo del materiale in lezioni, ciascuna suddivisa in diversi argomenti ed esercizi in

⁵ Per ulteriore approfondimento, si consulti la piattaforma Padlet utilizzata per il corso di recupero completa attività, schede ed esercizi al link seguente: <<https://padlet.com/GiuliaLombardi/testCL>>.

formato .pdf o fruibili con esercitazioni interattive su Kahoot.it, link esterni, file di completamento e domande a scelta multipla, fra gli altri.

5.3 Dati e riflessioni sul superamento del test prima e dopo il corso di recupero

Presentiamo di seguito i dati rilevati dalle prime due sessioni di recupero del Test CL (a.a. 2019/2020) tenutesi a novembre 2019 e gennaio 2020.

Come si vede dalla Figura 3, al test di novembre erano iscritti 92 studenti⁶ (Figura 3), dei quali 51 hanno partecipato al corso di recupero dell'OFA; dai dati risulta che il 56,8% di questi ha superato il test. Al test di gennaio erano iscritti 49 studenti, dei quali 23 hanno partecipato al corso di recupero dell'OFA; di questi, risulta che l'82% sia riuscito nel test.

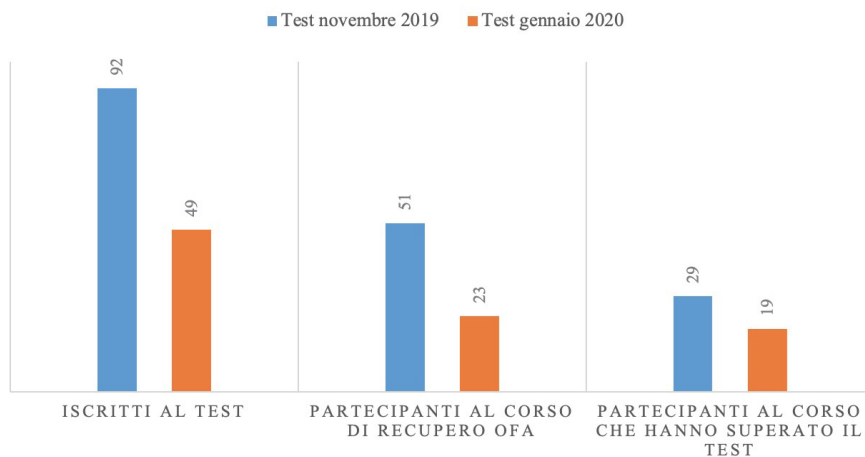


Figura 3. Dati test CL a.a. 2019/2020

I dati possono essere utili per riflettere in maniera critica sull'effettiva efficacia del corso di recupero dell'OFA. Se già dopo il primo corso di recupero abbiamo assistito a una percentuale di successo superiore alla metà dei partecipanti, il secondo corso (tenutosi da fine novembre a inizio gennaio) ha registrato un esito positivo per la quasi totalità dei partecipanti (19 su 23).

L'analisi dei bisogni effettuata mediante un questionario esplorativo erogato all'inizio di ogni corso ci ha consentito di adattare i contenuti del recupero alle necessità degli studenti. In particolare, le lezioni di preparazione al test di gennaio hanno visto la partecipazione di un'utenza con più profonde lacune nella lingua italiana di studio e il nostro intervento è stato quindi mirato, ancor più

⁶ Il numero totale degli iscritti al test non comprende solo studenti che non hanno superato i test precedenti e ai quali è stato assegnato l'OFA, ma anche i nuovi immatricolati al Corso di Studi.

rispetto alla sessione precedente, allo sviluppo metacognitivo di strategie utili a superare le barriere linguistiche. In particolare, abbiamo cercato di potenziare l'autonomia nell'apprendimento linguistico (Holec, 1981) fornendo un maggior numero di esercizi da completare a casa in auto-correzione con un pomeriggio di colloqui individuali per risolvere eventuali dubbi, e l'intercomprensione a partire dalle lingue note, pratica sempre più diffusa nell'ambito della didattica delle lingue dello studio (De Carlo e Anquetil, 2011).

Il monitoraggio dei progressi degli studenti durante il corso (mediante esercizi proposti sui Moduli di Google) ci ha permesso di verificare come gli studenti riuscissero gradualmente a ricavare in maniera autonoma le tecniche più adatte al superamento di ciascuna tipologia di esercizio, soprattutto in termini di strategie di comprensione, logica e gestione del tempo. I risultati positivi nel Test CL sono dunque apparsi in linea con i progressi attuati durante il corso.

6. Conclusioni e sviluppi futuri

Come si è potuto constatare, quindi, il nuovo test CL appare di più difficile superamento iniziale (riesce quindi a intercettare gli studenti con probabili difficoltà future), ma con migliori risultati al termine del percorso (test di autovalutazione e soprattutto corso di recupero).

Anche se questi risultati appaiono molto soddisfacenti, è in corso un processo di integrazione con il progetto sviluppato dal CLAt per offrire a tutti gli studenti, in particolare studenti non madrelingua italiana, dell'ateneo attività di sviluppo delle abilità di studio. In particolare, è in cantiere un corso di recupero, che introduca moduli, strutturalmente analoghi a quelli del progetto RecOFA, che lo studente può svolgere autonomamente online, con il feedback dei tutor.

Sono al momento in fase di progettazione diversi moduli. Il primo, per esempio, ha come obiettivo migliorare la capacità di identificare l'argomento delle parti di un testo e prevede lo sviluppo di strategie come identificare le unità logiche e identificare le parole chiave di ogni parte tramite attività di segmentazione del testo, dare un titolo al paragrafo. Il secondo, invece, lavora sulle abilità che permettono di comprendere le locuzioni, le espressioni metaforiche e le frasi fatte tramite attività come identificare gli elementi opachi del testo, scegliere interpretazione corretta e identificare gli strumenti per decodificarle.

Le abilità ricettive sono, come ormai da anni noto (Rosi, 2010; Mezzadri, 2010), uno strumento fondamentale per il successo negli studi e non è esagerato affermare che i Centri Linguistici possono, e devono, avere un ruolo di primo piano nel loro sviluppo. Come mostra il caso presentato nel contributo, infatti, le competenze coltivate nei dipartimenti e nei centri linguistici costituiscono un patrimonio imprescindibile che darà ulteriore conferma, se si per-

seguirà su questa strada, del contributo fondamentale che essi offrono alla comunità accademica tutta, ma anche all'intero sistema educativo nazionale.

BIBLIOGRAFIA

- BOJOVIC, M. (2006). Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development. In *31st Annual ATEE Conference*, 487-493 <<https://doi.org/10.13140/2.1.4011.4566>>
- DE CARLO, M. E ANQUETIL, M. (2011). *L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore.
- DOUGIAMAS, M. (2004). Moodle: A Virtual Learning Environment for the Rest of Us. *TESL-EJ*, 8(2), 1-8.
- DOUGLAS BROWN, H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. London: Pearson Education.
- FRAGAI, E., FRATTER, I. E JAFRANCESCO, E. (2010). *Uni.Italia*. Firenze: Le Monnier.
- FRATTER, I., JAFRANCESCO, E. E FRAGAI, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- GALLINA, F. (2019). Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione lessicale in italiano L2 per studenti internazionali. *Italiano LinguaDue*, 11(1), 29-44.
- GRABE, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <<https://books.google.it/books?id=prvRHZ7DrIcC>>
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., HELDER, A. AND KARLSSON, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16 <<https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>>
- LEBANE, M.C., SHILLING, M. AND HARRIS, A. (2015). Promoting Independent English Language Learning within an Asian Tertiary Institution: The Lingnan Experience. *Studies in Self-Access Learning*, 7(3), 322-330.
- LIN, T.J. (2011). Review of Moodle 2.0. *Language Learning & Technology*, 15(2), 27-33.
- MEZZADRI, M. (2020). Insegnare e valutare l'italiano per fini di studio in L1 e L2: percorsi convergenti. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 11-25 <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13742/12876>>
- ROSI, F. (2020). Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: competenze e bisogni degli studenti universitari. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 143-158.