

INSEGNARE E VALUTARE L'ITALIANO PER FINI DI STUDIO IN L1 E L2: PERCORSI CONVERGENTI

*Marco Mezzadri*¹

1. INTRODUZIONE

Al quesito sul ruolo dell'italiano L2 nei processi di internazionalizzazione delle università, questo contributo cerca di dare una risposta che prima di tutto allarga il campo a un ambito più vasto in cui la lingua italiana è presa in considerazione non esclusivamente come strumento per il successo accademico di studenti non italofofoni, ma più in generale di tutti coloro che studiano oggi nelle nostre università. Questa prospettiva si allarga ulteriormente a un campo ancora più vasto che include l'educazione linguistica come strumento per l'accesso ai contenuti disciplinari in qualsiasi lingua veicolare: uno studente che impara a elaborare i significati in contesto accademico tramite una lingua, sia essa L1 o L2, è in grado di trasferire molte delle competenze acquisite ad altre lingue e ad altri contesti culturali.

Dunque, l'ottica che questo contributo offre mette al centro le competenze linguistico-comunicative per fini di studio in contesti ad alta domanda cognitiva come volano, certo non l'unico ma indispensabile, per la promozione della persona e delle pari opportunità.

La riflessione che segue prende le mosse da una linea di ricerca dedicata alla lingua per fini di studio che da oltre un decennio è in essere presso l'Università di Parma.

Gli studi iniziali focalizzati sull'insegnamento e la valutazione dell'italiano L2 nelle scuole secondarie di secondo grado e successivamente all'università hanno permesso di aprire nuove piste di ricerca. In questa cornice si inserisce quella rivolta alle competenze linguistico-comunicative in italiano degli studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea triennali che è una delle componenti del confronto oggetto di questo contributo.

L'esperienza è maturata grazie alla creazione del test Italstudio, rivolto a studenti non italofofoni e disponibile nella versione per le scuole e per le università, che si è successivamente allargato all'ambito della verifica della preparazione iniziale delle matricole (VPI) con lo sviluppo di uno strumento diagnostico ad hoc.

L'approccio metodologico che sta alla base può essere riassunto in un concetto, quello della educazione linguistica inclusiva, che si propone di ridurre le distanze tra i diversi ambiti in cui in primo luogo i linguisti educativi, così come altri esperti delle scienze del linguaggio e dell'educazione, sono chiamati a operare.

La lingua per fini di studio rappresenta uno di questi ambiti e offre la possibilità di riflettere sui numerosi punti di contatto tra il mondo della L1 e della L2.

Il contributo si sviluppa proponendo in apertura un inquadramento generale del modello di lingua per fini di studio a cui si fa riferimento. Prosegue con un confronto tra i due modelli di test linguistici. Propone, poi, una presentazione di alcuni dati sulla loro validità e affidabilità e si conclude con alcune riflessioni su aspetti generali circa il ruolo della Linguistica educativa nei percorsi formativi odierni.

¹ Università di Parma.

2. LA LINGUA PER FINI DI STUDIO

Le ricerche nel campo dell'italiano per fini di studio (Mezzadri, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2016, 2017; Mezzadri, Sisti 2018; Mezzadri, Aielli in stampa) sono alla base di questo lavoro. Il rapporto che si instaura tra la lingua per fini di studio e le realtà attuali in contesti formali, quali le scuole e le università, risulta pervasivo, investendo l'apprendimento-insegnamento della lingua materna, delle lingue straniere e più in generale di tutte le discipline, in quanto tutte fanno del linguaggio verbale l'asse portante principale o uno degli assi della comunicazione. Ne potrebbe derivare, per iniziare, la riflessione attorno a uno degli scenari più diffusi oggi in Italia, quello della didattica attraverso lingua veicolare con metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o ancora, prevalentemente in ambito accademico e quello dell'EMI (*English Medium of Instruction*), di cui tuttavia non tratteremo qui. Nel caso del CLIL, si tratta di un ambito contiguo a quello che tratteremo nei prossimi paragrafi, utile ai fini di una migliore contestualizzazione del tema e di un apprezzamento dell'unitarietà delle questioni che la comunicazione per fini di studio comprende. Sono numerose le somiglianze tra lo sviluppo simultaneo della lingua e delle conoscenze disciplinari in un contesto di italiano L2 (gli studenti stranieri a scuola o all'università in Italia) e lo stesso tipo di sviluppo in un contesto LS con approccio CLIL. In entrambi i casi è probabile che l'ipotesi delle soglie di Cummins (1978, 1979) possa trovare una riprova, come sostiene Zydati (2012), in applicazioni didattiche del CLIL: se l'apprendente non arriva a possedere un certo livello di competenze linguistiche nella lingua straniera, rischia di compromettere anche in modo rilevante la possibilità di accedere ai contenuti disciplinari e di impossessarsene. Non siamo in grado di definire quale sia il livello necessario per evitare questo cortocircuito, ma è chiaro che i fattori che lo determinano sono molteplici: le discipline non comportano tutte lo stesso grado di difficoltà d'accesso ai significati, gli apprendenti non partecipano ai percorsi CLIL con lo stesso bagaglio culturale e le stesse inclinazioni, e così via.

Il CLIL è uno degli approcci metodologici e dei contesti educativi, non certo l'unico. Un rapido approfondimento sulla natura della lingua dello studio può aiutare a inquadrare le opzioni metodologiche in campo che possono essere applicate ai molteplici modelli di educazione bilingue, ad esempio.

Il concetto di lingua per fini di studio porta immediatamente a pensare a una dimensione di tipo microlinguistico. Tale opzione specialistica non risulta centrale nella riflessione sui due progetti oggetto di questo contributo, nei quali, al contrario, spicca la componente della lingua, l'italiano, per fini generali di studio.

L'italiano per lo studio di tipo generale si inserisce in un contesto ad alta richiesta cognitiva ed è supportato da abilità di studio di tipo trasversali: le abilità e le tecniche dello studio divengono preponderanti in un simile contesto didattico. 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. Scrivere saggi e relazioni, fare riassunti e creare mappe concettuali, oppure gestire una presentazione orale o un'interrogazione sono altre attività con connotati fortemente trasversali e non limitabili a una specificità disciplinare (Blue, 1993; Dudley-Evans, St John, 1998).

Per spiegare meglio il concetto, dal mondo anglofono prendiamo in prestito il concetto di EAP (*English for academic purposes*) e la suddivisione ulteriore in EGAP (*English for general academic purposes*) ed ESAP (*English for specific academic purposes*).

Alcuni autori (Beard, Hartley, 1984; Robinson, 1980, 1991) hanno fatto coincidere il concetto di EAP con quello di abilità di studio (*study skills*). Pur sottolineando come le

abilità di studio siano centrali in qualsiasi corso di EAP, altri autori sostengono che occorra considerare altri elementi costitutivi riassumibili nella definizione che dà Jordan (1997: 5, nostra traduzione): «un registro inglese accademico generale, che incorpora uno stile accademico formale, con una buona capacità nell'uso della lingua».

La riflessione sull'equilibrio tra le diverse componenti dell'EAP conduce alla definizione di un ambito specifico e di uno generico o generale, cioè rispettivamente dell'EGAP e dell'ESAP, nella definizione data da Blue (1988).

Per Hyland (2006: 9), gli insegnanti che seguono un approccio di tipo EGAP mirano a isolare le abilità, le forme linguistiche e le attività di studio che considerano comuni a tutte le discipline.

A fianco di queste componenti comuni ve ne sono altre, specifiche delle singole discipline. Non si tratta solamente di specificità legate alle scelte e agli usi linguistici delle diverse materie di studio, ma anche di peculiarità legate alle tipologie testuali impiegate o ai registri, ad esempio.

Un primo risultato, assumibile all'interno del nostro sistema educativo che ci proviene dallo sguardo al mondo dell'EAP, è proprio costituito dalla consapevolezza della centralità della definizione del rapporto tra abilità di studio e lingua dello studio, generale o specifica. È attorno a questo rapporto che ruotano le dinamiche relazionali tra il docente di lingua e il docente di materia ad esempio in un contesto educativo CLIL. Molte di queste abilità non vengono avvocate a sé dall'ambito della lingua straniera, ma sono parte integrante di qualsiasi percorso di apprendimento della LS, ma anche della L2 o della L1, come si realizza nei progetti oggetto di questo contributo, in contesti a forte domanda cognitiva.

3. I TEST ITALSTUDIO E VPI

3.1. *La natura dei test Italstudio e VPI*

I test Italstudio e VPI (*Valutazione della Preparazione Iniziale*) si presentano con caratteristiche che li inseriscono nella categoria dei test *criterion-referenced*. Abbracciando la distinzione che Douglas (2000) propone tra *criterion-referenced* e *norm-referenced language testing*, ci è possibile definire la natura non *norm-referenced* dei test. Essi, infatti, non sono basati sulla massimizzazione delle differenze tra coloro che sostengono il test, al fine di inserirli in una graduatoria determinata dal livello verificato nell'abilità linguistica testata, pur presentando un'indicazione delle differenze sotto forma di quantificazione della *performance* dei singoli candidati attraverso un punteggio complessivo e punteggi parziali dettagliati per sezione. I test Italstudio e VPI si fondano sulla relazione che si instaura tra la *performance* nei test e le scale e i sillabi di riferimento su cui i test sono costruiti. Il test VPI, tuttavia, non ha un approccio tipicamente da L2, il che ha comportato il parziale abbandono o modifiche dei sillabi adottati in Italstudio, favorendo un approccio di tipo strategico per ciò che concerne la comprensione e la manipolazione testuale. Il riferimento principale per quanto attiene alle competenze testuali richieste è rappresentato dai testi accademici scritti e orali presi a modello. Lo scopo principale del test VPI è infatti valutare la capacità di comunicare in situazioni definite, tipiche del contesto accademico.

Tuttavia, è opportuno non dimenticare come risulti ovvio (cfr. Bachman, 1990) – se si accetta la considerazione, ormai comune sentire, che l'uso della lingua avvenga in contesti specifici e vada interpretato e valutato in relazione al contesto – che il numero di risultanze che si realizza nello scambio comunicativo è potenzialmente infinito. Ne deriva l'impossibilità di predire, come afferma Douglas (2000), le future *performance* comunicative sulla base degli esiti di un singolo test quali i test Italstudio o VPI. Ciononostante,

riteniamo opportuno ribadire che è possibile affermare la validità di un percorso di *testing* siffatto sulla base della rispondenza dei compiti proposti alle caratteristiche del contesto e delle situazioni in cui lo scambio comunicativo simulato nel test si realizza nella vita reale.

Attraverso l'analisi delle caratteristiche dell'uso della lingua nel contesto di riferimento, sarà possibile fare inferenze sull'abilità linguistica del candidato in ambito accademico. Douglas (2000) afferma che l'interazione tra abilità e caratteristiche del compito proposto porta all'autenticità che egli interpreta come il livello di coinvolgimento dei candidati in compiti caratteristici della situazione specifica in cui la lingua viene utilizzata.

I test si propongono, inoltre, di valutare strategie di tipo euristico, come strumenti per dare indicazioni sulla capacità di coloro che sostengono la prova di affrontare e risolvere eventuali problemi comunicativi derivanti dalla novità della situazione e dello scambio a cui il candidato è chiamato.

Si inserisce in questa riflessione la ben più ampia questione del rapporto esistente tra le conoscenze culturali e disciplinari necessarie per sostenere i test e la *performance* linguistica, a cui abbiamo dedicato in passato un'ampia riflessione alla quale rimandiamo (cfr. Mezzadri, 2016, 2017).

In questa sede è sufficiente inquadrare il tema, sottolineando le criticità che possono emergere nel momento in cui nei test Italstudio e VPI, che mirano a far affiorare le competenze comunicative in ambito accademico, la lingua per fini di studio di tipo generale incontra le specificità microlinguistiche e le differenze disciplinari. È fuor di dubbio, infatti, che a livello scolastico e ancor più a livello universitario la specializzazione disciplinare assuma un'importanza e una pervasività determinanti; tuttavia ai fini di una valutazione della preparazione degli studenti di scuola secondaria di secondo grado e universitari del primo anno di studi ci si confronta con profili che possono riguardare qualsiasi ambito disciplinare.

Questo approccio non comporta la volontà di prescindere dalle fondamentali considerazioni che sono state sviluppate negli ultimi tre decenni sulle variazioni disciplinari (cfr. per l'ambito anglofono Berkenkotter, Huckin, 1995; Bloor, 1998; Woodward-Kron, 2008) o sui *corpora* (cfr. vari lavori di Thompson partendo da Thompson, 2001; ma anche Carter, McCarthy, 2006; e per uno sguardo internazionale che coinvolge anche l'Italia, Granger *et al.*, 2013), alle quali, al contrario, occorre costantemente guardare per porre l'individuo che apprende nelle condizioni di imparare a comprendere e quindi a gestire la comunicazione in contesti scolastici e accademici altamente caratterizzati.

La nostra ricerca sulla valutazione delle competenze nella lingua per fini di studio va proprio in questa direzione.

Per concludere, merita un rapido cenno il tema del rapporto tra conoscenze di base (*background knowledge*) e conoscenza linguistica, con il relativo effetto sulla comprensione. Caroline Clapham (1996) propone un'analisi dettagliata del tema in oggetto e della letteratura di settore a partire dagli anni '70, sottolineando l'influenza che le conoscenze di base esercitano sulla comprensione.

Nella creazione dei test Italstudio e VPI abbiamo avuto la necessità di porci, in linea con Clapham (1996), la domanda se si debba tenere conto delle influenze delle conoscenze di base e se coloro che intendono sostenere un test di questo tipo debbano ricevere prove basate su testi specifici del loro ambito di specializzazione. Il ruolo determinante dell'enciclopedia individuale, frutto dei processi di apprendimento del singolo, in tutti gli ambiti della comunicazione rende necessaria la ricerca di soluzioni che giungano a un punto di equilibrio tra contenuti culturali e disciplinari realizzati nei testi e nei compiti del test, competenze linguistiche richieste e performance.

Come già più volte evidenziato, l'impostazione dei test Italstudio e VPI rivela l'attenzione a favorire una prospettiva di tipo comunicativo accademico generale, e non disciplinare; avvenendo in contesti didattici ad alta domanda cognitiva non specificamente connotati sul piano disciplinare, ciò determina la perdita di efficacia della misurazione della performance nella realtà comunicativa disciplinare. A fronte di questa perdita di potenziale valutativo, è da sottolineare la maggior capacità dei due test di misurare la competenza dell'apprendente di confrontarsi con un contesto genericamente scolastico-accademico a maggior richiesta cognitiva e di affrontare generi e tipologie testuali più simili a quanto si incontra nel mondo delle discipline accademiche (ad esempio, i manuali di studio o le spiegazioni orali e le conferenze dei docenti).

In questo contesto, a nostro avviso, il ruolo svolto dalla *background knowledge* e dalle competenze interculturali non sarà mai sufficientemente investigato. L'impostazione data ai test Italstudio e VPI prende in considerazione le questioni sopra esposte cercando soluzioni che possano risultare accettabili per il contesto specifico a cui si rivolge. In estrema sintesi, i testi per le prove di lettura e di ascolto che vengono utilizzati non presentano alti gradi di specificità, pur necessitando di conoscenze di base generali fondate su elementi molto spesso strategici (nell'accezione di Bachman, Palmer, 1996, 2010) più che culturali. Si tratta in particolare di abilità di studio e di strategie di apprendimento che fanno parte dei percorsi trasversali che caratterizzano le diverse discipline.

3.2. *La struttura dei test*

Il test Italstudio offerto agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado copre tre livelli: A2, B1 e B2, la versione per universitari il B1 e B2, mentre il test VPI è in un'unica versione.

I due test sono suddivisi nelle seguenti sezioni:

- comprensione orale;
- comprensione scritta;
- uso della lingua: nella versione Italstudio per le scuole questa sezione comprende soltanto una prova sulla competenza morfosintattica, mentre nella versione Italstudio Università e nel test VPI, oltre alla morfosintassi sono testati il lessico, i connettivi, la punteggiatura, e limitatamente alla versione della VPI, anche i registri della comunicazione accademica.

La comprensione orale è verificata attraverso un testo che riproduce nel genere la conferenza o la spiegazione in aula. Ne viene ripetuto l'ascolto in modo da dare l'opportunità al candidato di segmentare le attività da svolgere, consentendogli maggiori opportunità in termini di gestione del compito. Il test propone attività e quesiti basati su informazioni fattuali e inferenziali. Prima di passare all'esposizione al testo d'ascolto, lo studente è chiamato ad analizzare una serie di immagini-stimolo in grado di attivarne le preconoscenze e di indirizzarne la comprensione. Le attività relative al testo d'ascolto sono due: la prima è volta a testare la comprensione di tipo globale, mentre la seconda è un'attività di comprensione dettagliata. Nel test VPI vi è una terza attività che 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 variabile dai tre-quattro minuti di Italstudio A2 agli otto-nove minuti nella versione VPI 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, chiamando i candidati, ad esempio, a proporre i titoli del testo e

dei paragrafi sulla base di suggerimenti proposti non in ordine. La seconda attività è di comprensione analitica e richiede il completamento di una mappa concettuale. Nel test VPI, 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 più approfonditamente l'avvenuta comprensione dei concetti. 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 di norma con una parola mancante ogni sette; 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, testuale, lessicale e relativa alla punteggiatura, con l'aggiunta di un lavoro sui registri della comunicazione accademica nel test VPI. 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, antonimia ecc.), anche in riferimento al lessico specialistico o di registro alto. In seguito, il candidato è chiamato a completare una batteria da dieci (test VPI e Italstudio Università) a venti item (test Italstudio), 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, cioè osservando la capacità di utilizzo delle principali regole di impiego della punteggiatura al fine di garantire la coesione e la coerenza del testo. Nel test VPI, l'ultima attività di questa sezione è dedicata alla comunicazione accademica, con lo scopo di valutare le competenze dello studente nella gestione dei registri adeguati in tali contesti comunicativi.

Per un approfondimento sui test, si rimanda a Mezzadri (2011 e 2016), a Mezzadri, Sisti (2018) e a Mezzadri, Aielli in stampa. Si rimanda a questi testi anche per quanto riguarda la descrizione dei partecipanti così come di altri elementi di corollario, quali i metodi di acquisizione dei dati.

4. ATTENDIBILITÀ E VALIDITÀ DEI TEST ITALSTUDIO E VPI

4.1. *Il concetto di validità*

I dati raccolti sulla base delle edizioni dal 2011 al 2015 di Italstudio e sulla versione 2017-18 del test VPI hanno permesso di studiare il livello di validità e di affidabilità dei due test con un approccio di tipo quantitativo e di riflettere su tematiche di tipo linguistico-educativo, incentrate sulla lingua per fini di studio, applicate in maniera trasversale a svariati ambiti scientifico-disciplinari (cfr. Mezzadri, 2011, 2016 e 2017; Mezzadri, Sisti, 2018).

Il concetto di validità è di grande rilevanza nell'ambito della ricerca sul *testing* linguistico. Al centro vi sono due domande che rimangono in attesa di una risposta conclusiva. Come può essere interpretato il significato dei risultati di un test e come possono essere usati i risultati?

La ricerca e la letteratura scientifica in questo campo, giustificate da un crescente bisogno di certificazioni e test linguistici, sono così ampie da aver reso necessarie rassegne ripetute e approfondite della produzione scientifica. È giusto il caso, qui, di citare alcuni dei più significativi studiosi e alcune delle loro opere: Alderson (1991, 1994); Alderson,

Banerjee (2001, 2002); Bachman (2000); Bachman, Eignor (1997); Bachman, Palmer (2010); Chappelle (1999, 2012); Cumming (1996); Douglas (2000); Hamp-Lyons, Lynch (1998); Jones (2012); Kane (2001, 2006); Kunnan (1998, 1999); McNamara (1996); Weir (2005). In Mezzadri (2017) è possibile approfondire il tema.

4.2. *Analisi statistiche a confronto*

Sia il test Italstudio nella versione rivolta agli studenti di scuola secondaria di secondo grado, sia il test VPI sono stati sottoposti a un'analisi statistica volta a determinarne i livelli di affidabilità e a far emergere eventuali correlazioni tra le componenti dei test. In questo paragrafo, vengono messe a confronto le due analisi.

Tra il 2011 e il 2015 il progetto Italstudio ha permesso di testare un numero considerevole di studenti L2 frequentanti le scuole secondarie di secondo grado, a seguito di un corso di formazione linguistica avente per oggetto l'italiano per fini di studio. In quest'analisi viene considerato un campione di studenti sottoposti al test, divisi per livello, così distribuiti: 1043 A2 e 1292 B1. Non sono inclusi gli studenti di livello B2. A seguito di un controllo con il programma SPSS (17), il campione valido è risultato costituito da 1560 test raggruppati in parlanti lingue SAE (*Standard Average European*) e non-SAE per permettere un'indagine sull'influenza della L1 nell'apprendimento dell'italiano. Di tale indagine abbiamo dato conto in Mezzadri (2017). In precedenza un'analisi simile era stata condotta sulla versione sperimentale del test Italstudio e anche di questa abbiamo dato conto in Mezzadri (2011).

Per quanto concerne il test VPI è stata effettuata un'indagine analoga su un campione di 271 studenti del primo anno del corso di laurea triennale in Comunicazione e Media contemporanei per le Industrie creative dell'Università di Mezzadri. Una più ampia presentazione dei risultati è consultabile in Mezzadri, Aielli in stampa.

L'analisi ha preso in esame le strutture dei due diversi test: a 6 componenti (ascolto, lettura, *cloze*, uso della lingua, produzione scritta e risultati complessivi) nel caso del test Italstudio e a 5 nel caso del test VPI, dove è assente la componente della produzione scritta.

Il ridotto numero di componenti ha implicato il rischio potenziale di una misurazione penalizzante per quanto riguarda l'affidabilità rilevata attraverso l'Alpha di Cronbach. Tuttavia, i risultati ottenuti sembrano confermare una tenuta notevole del test anche in merito a questo parametro, come evidenzieremo più avanti.

Partiamo, però, dal livello di correlazione che l'analisi ha evidenziato essere buono sia nei test Italstudio che in quello della VPI; infatti, tutte le variabili sono risultate strettamente correlate tra loro e con i risultati globali. Questo dato è stato ottenuto raggruppando in due elementi le due attività di ascolto da un lato e le due di lettura dall'altro, senza ridurne il livello di significatività rispetto alla componente dei risultati globali. Nei test Italstudio (Tabelle 1 e 2) i risultati vanno da .714 (A2 ascolto) e .658 (B1 ascolto) a .629 (A2 lettura) e .586 (B1 lettura).

Le correlazioni più deboli sono state riscontrate tra le sezioni della lettura da un lato e quelle dell'uso della lingua (.169) e della produzione scritta (.188) nel livello A2, mentre nel B1 tra la sezione della lettura e quelle della produzione scritta (.205) e del *cloze* (.273).

Tabella 1. *Correlazioni (A2)*

	Ascolto	Lettura	Uso della lingua	Produzione scritta	Cloze	Risultati globali
Ascolto	1	.421**	.340**	.223**	.441**	.714**
Lettura	.421**	1	.169**	.188**	.384**	.629**
Uso della lingua	.340**	.169**	1	.425**	.445**	.676**
Produzione scritta	.223**	.188**	.425**	1	.363**	.618**
Cloze	.441**	.384**	.445**	.363**	1	.796**
Risultati globali	.714**	.629**	.676**	.618**	.796**	1

** La correlazione è significativa al livello di 0.01 (2 code).

Tabella 2. *Correlazioni (B1)*

	Ascolto	Lettura	Uso della lingua	Produzione scritta	Cloze	Risultati globali
Ascolto	1	.328**	.405**	.324**	.290**	.658**
Lettura	.328**	1	.300**	.205**	.273**	.586**
Uso della lingua	.405**	.300**	1	.472**	.460**	.758**
Produzione Scritta	.324**	.205**	.472**	1	.433**	.717**
Cloze	.290**	.273**	.460**	.433**	1	.737**
Risultati globali	.658**	.586**	.758**	.717**	.737**	1

** La correlazione è significativa al livello di 0.01 (2 code).

Nel test VPI i dati rilevati sono i seguenti (Tabella 3):

Tabella 3. *Correlazioni (VPI)*

	Ascolto	Lettura	Uso della lingua	Cloze	Risultati globali
Ascolto	1	.343**	.386**	.298**	.653**
Lettura	.343**	1	.358**	.322**	.801**
Uso della lingua	.386**	.358**	1	.412**	.712**
Cloze	.298**	.322**	.412**	1	.673**
Risultati globali	.653**	.801**	.712**	.673**	1

** La correlazione è significativa al livello di 0.01 (2 code).

Dati sostanzialmente sovrapponibili erano stati ottenuti anche in un'analisi condotta sulla versione 2017 del test VPI (cfr. Mezzadri, Sisti, 2018).

I dati suggeriscono una riflessione sulle caratteristiche del test che sarà sviluppata più avanti al momento della discussione dei livelli di complessità nelle competenze linguistiche coinvolte nel test.

A seguire su tutti i test sono state effettuate analisi fattoriali (Tabelle 4 e 5) per permettere di far emergere la struttura interna del set di variabili, riducendole a due fattori.

In questo modo si è ritenuto di poter verificare se e in che misura i test siano in grado di misurare le diverse competenze linguistiche. Nel test Italstudio, i dati mostrano che con un'estrazione Autovalori (Autovalori >1) la varianza totale spiegata è del 47.6% nell'A2 e del 48.2 nel B1. Con un secondo fattore si arriva al 67.1% nell'A2 e al 65.4 nel B1.

Tabella 4.- *Varianza totale spiegata (A2)*

Componenti	Autovalori iniziali			Somme delle saturazioni al quadrato		
	Totale	% Varianza	Cumulativa %	Totale	% Varianza	Cumulativa %
1	2.381	47.615	47.615	2.381	47.615	47.615
2	.979	19.573	67.188	.979	19.573	67.188
3	.641	12.827	80.015			
4	.521	10.426	90.441			
5	.478	9.559	100.000			

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.

Tabella 5. *Varianza totale spiegata (B1)*

Componenti	Autovalori iniziali			Somme delle saturazioni al quadrato		
	Totale	% Varianza	Cumulativa %	Totale	% Varianza	Cumulativa %
1	2.412	48.233	48.233	2.412	48.233	48.233
2	.861	17.214	65.447	.861	17.214	65.447
3	.679	13.582	79.029			
4	.547	10.930	89.960			
5	.502	10.040	100.000			

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.

Nel test VPI, i dati mostrano che la varianza totale spiegata è del 51,5%. Con un secondo fattore si arriva al 69,3% (Tabella 6).

Tabella 6. *Varianza totale spiegata (VPI)*

Componenti	Autovalori iniziali			Somme delle saturazioni al quadrato		
	Totale	% Varianza	Cumulativa %	Totale	% Varianza	Cumulativa %
1	2.061	51.532	51.532	2.061	51.532	51.532
2	.712	17.802	69.335	.712	17.802	69.332
3	.663	16.568	85.903			
4	.564	14.097	100.000			

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.

A seguito di una rotazione ortogonale (Varimax) (Tabelle 7, 8 e 9), si è avuta conferma della struttura dei due fattori: il primo è formato nei test Italstudio dalle variabili della produzione scritta, dell'uso della lingua e del *cloze* (anche se nell'A2 il *cloze* è meno significativo), e il secondo da quelle della lettura e dell'ascolto. Nel test VPI il primo fattore è formato dalle variabili dell'uso della lingua e del *cloze*, e il secondo da quelle della lettura e dell'ascolto.

Tabella 7. *Matrice delle componenti (A2)*

	Componenti	
	1	2
Lettura	.855	.001
Ascolto	.764	.243
Cloze	.580	.539
Produzione scritta	.068	.815
Uso della lingua	.180	.811

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali. Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

Tabella 8. *Matrice delle componenti (B1)*

	Componenti	
	1	2
Produzione scritta	.821	.077
Cloze	.751	.179
Uso della lingua	.732	.320
Lettura	.066	.893
Ascolto	.360	.653

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali. Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

Tabella 9. *Matrice delle componenti (VPI)*

	Componenti	
	1	2
Uso della lingua	.447	.642
Cloze	.107	.920
Lettura	.719	.252
Ascolto	.841	.125

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali. Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

Successivamente è stata effettuata un'analisi del grado di affidabilità del test attraverso l'Alpha di Cronbach, come riassunta nelle Tabelle 10-15. Il valore ottenuto sul campione dei test Italstudio è di .724 nell'A2 e di .728 nel B1, mentre nel test VPI è di .653. Si tratta di dati positivi per strutture con un numero piuttosto ridotto di elementi.

Inoltre, vale la pena notare che se si elimina un qualsiasi elemento, il valore diminuisce, confermando l'alto livello di coerenza interna del test.

Tabella 10. *Statistiche di affidabilità (A2)*

Alpha di Cronbach	No. di Elementi
.724	5

Tabella 11. *Statistiche di affidabilità (B1)*

Alpha di Cronbach	No. di Elementi
.728	5

Tabella 12. *Statistiche di affidabilità (VPI)*

Alpha di Cronbach	No. di Elementi
.653	4

Tabella 13. *Statistiche totali sugli elementi (A2)*

	Media della scala se sono esclusi elementi	Varianza di scala se sono esclusi elementi	Correlazione totale a elementi corretti	Alpha di Cronbach se sono esclusi elementi
Ascolto	28.4080	26.606	.513	.664
Lettura	27.6551	29.078	.411	.703
Uso della lingua	27.7914	28.576	.489	.676
Produzione scritta	28.3738	29.725	.411	.703
Cloze	27.0591	22.896	.599	.625

Tabella 14. *Statistiche totali sugli elementi (B1)*

	Media della scala se sono esclusi elementi	Varianza di scala se sono esclusi elementi	Correlazione totale a elementi corretti	Alpha di Cronbach se sono esclusi elementi
Ascolto	28.7628	28.177	.462	.691
Lettura	27.2724	29.685	.369	.723
Uso della lingua scritta	28.1565	25.617	.592	.641
Produzione scritta	28.4312	25.697	.511	.672
Cloze	26.7252	24.310	.515	.672

Tabella 15. *Statistiche totali sugli elementi (VPI)*

	Media della scala se sono esclusi elementi	Varianza di scala se sono esclusi elementi	Correlazione totale a elementi corretti	Alpha di Cronbach se sono esclusi elementi
Ascolto	23.0312	9.102	.448	.591
Lettura	23.6390	5.700	.448	.633
Cloze	22.0493	8.655	.444	.585
Uso lingua	24.7319	8.397	.505	.550

5. CONCLUSIONI

Le riflessioni che nascono dal percorso di costruzione e gestione dei test Italstudio e VPI possono essere alquanto sfaccettate, permettendo, tra l'altro, di spaziare in percorsi di vario tipo finalizzati a un ulteriore sviluppo della ricerca. Al momento, a titolo d'esempio, è in atto una ricerca di tipo qualitativo che prende in esame gli aspetti linguistici nelle abilità produttive testate.

Tuttavia, l'intento di questo contributo è soprattutto quello di far emergere sinergie possibili o in atto tra i percorsi di valutazione delle competenze in ambito linguistico-comunicativo in contesti accademici e i processi di internazionalizzazione in cui gli atenei sono oggi coinvolti. Riteniamo, infatti, che il monitoraggio e lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, tanto nel caso di studenti non italofoeni, quanto in un contesto indifferenziato tra L1 e L2 come quello del test VPI, possa contribuire a rendere più adeguati gli studenti universitari ad affrontare i percorsi ad alta domanda cognitiva a cui sono chiamati.

Come l'analisi proposta nel paragrafo precedente segnala, i due test Italstudio e VPI rappresentano strumenti validati in grado di rispondere ai bisogni per i quali sono stati creati. Ciò appurato, lo scenario didattico che occorre disegnare in risposta ai bisogni comunicativi richiesti presuppone una riflessione sui modelli operativi da adottare nell'insegnamento della lingua italiana per fini di studio ad apprendenti non italofoeni e nel recupero e consolidamento delle competenze nel caso degli studenti di primo anno di università che denunciano carenze linguistico-comunicative. I percorsi didattici funzionali allo scopo potrebbero articolarsi attraverso modelli come quelli messi a punto nei progetti Italstudio e VPI che vedono la compresenza di tre piani interconnessi: il linguistico-comunicativo, il disciplinare-contenutistico e il cognitivo-metacognitivo (per un approfondimento si rimanda a Mezzadri, 2016). Gli studenti universitari sono, infatti, chiamati a percorsi ad alta domanda cognitiva per i quali sono mediamente in possesso delle competenze necessarie, tuttavia, sul piano dell'applicazione di tali competenze, è facile osservare nella pratica didattica quotidiana carenze di vario tipo e gravità. La riflessione diventa maggiormente comprensibile se si fa riferimento ad alcune delle abilità, strategie e tecniche fondamentali per una fruizione adeguata dei percorsi di studio all'università. A titolo d'esempio, citiamo, ad integrazione di quanto delineato nel paragrafo 2.1, la capacità di fare ricerche, di consultare strumenti di riferimento, di

pianificare e programmare, di analizzare e sintetizzare avendo negoziato ed elaborato i concetti, di produrre un testo coerente con il genere richiesto, di apportare revisioni e modifiche al proprio elaborato e così via. A ciò si affiancano le imprescindibili competenze linguistico-comunicative nella lingua italiana per fini di studio di tipo generale e nei microlinguaggi disciplinari.

Per concludere, il tempo passa, i contesti cambiano, ma i problemi non si risolvono autonomamente. L'impostazione metodologica e i progetti portati come evidenza in questo contributo sono maturati in un contesto culturale che rileva il bisogno di sviluppare ulteriormente un percorso che viene da molto lontano e che ha forgiato il modo di pensare e agire di generazioni di ricercatori e di insegnanti. L'idea alla base del nostro modo di concepire l'educazione linguistica inclusiva è debitrice verso tanti pezzi della nostra storia: verso quella che in altro momento storico è stata definita "educazione linguistica democratica" (Gisel, 2007) e che vede il proprio scopo principale nella promozione della persona e delle pari opportunità. O verso la lezione di Lorenzo Milani che scriveva: «La parola è la chiave fatata. Io sono sicuro che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la Parola. [...] Chiamo uomo chi è padrone della sua lingua» (Gesualdi, 1973: 57).

Il divario tra le persone, e nel nostro caso, tra gli studenti nelle università italiane si misura ancor oggi anche in termini di competenze linguistico-comunicative. Non possiamo, dunque, non condividere l'opinione di Tullio De Mauro (2018: 44) quando afferma: «È oggi ancora più forte l'esigenza di una educazione linguistica che arricchisca le nostre capacità comuni di comprensione e intelligenza, di rapporto autentico e attivo con gli altri e col vasto mondo. Una educazione linguistica che dia diffusamente, a tutte e a tutti, quella lingua che, continuiamo a sperarlo e a operare per ciò, ci fa eguali».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alderson J. C. (1991), *Language Testing in the 1990s*, Modern English Publication in association with the British Council, London.
- Alderson J. C. (1994), "The state of language testing in the 1990s", in Huhta A., Sajavaara K., Takala S. (eds.), *Language testing: New openings*, University of Jyväskylä Huht, Jyväskylä, pp. 1-22.
- Alderson J. C., Banerjee J. (2001), "Language testing and assessment (Part 1)", in *Language Teaching*, 4, pp. 213-236.
- Alderson J. C., Banerjee J. (2002), "Language testing and assessment (Part 2)", in *Language Teaching*, 35, 2, pp. 79-113.
- Bachman L. F. (2000), "Modern testing at the turn of the century: Assuring that we count counts", in *Language Testing*, 1, pp. 1-42.
- Bachman L. F., Eignor D. R. (1997), "Recent advances in quantitative test analysis", in Clapham C., Corson D. (eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 7: Language testing and assessment*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 227-242.
- Bachman L. F., Palmer A. S. (1996) [2010], *Language testing in practice*, Oxford University Press, Oxford.

- Bachman L. F., Palmer A. S. (2010), *Language Assessment in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Beard R. M., Hartley J. (1984), *Teaching and learning in higher education*, Chapman Publishing, London.
- Berkenkotter C., Huckin T. (1995), *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture and power*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).
- Bloor M. (1998), "Variations in the methods sections of research articles across disciplines: the case of fast and slow text", in Thompson P. (ed.), *Issues in EAP writing, research and instruction*, CALS, The University of Reading, Reading.
- Blue G. M. (1988), "Individualising academic writing tuition", in Robinson P. C. (ed.), *Academic Writing: Process and Product*, ELT Documents 129.
- Blue G. M. (1993), *Language, Learning and Success: Studying thorough English. Developments in ELT*, Macmillan, Modern English Teacher e British Council, London.
- Carter R. A., McCarthy M. J. (2006), *Cambridge grammar of English*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Chapelle C. A. (1999), "Validity in language assessment", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 1, pp. 254-272.
- Chapelle C. A. (2012), "Conceptions of validity", in Fulcher G., Davidson F. (eds.), *The Routledge Handbook of Language Testing*, Routledge, London.
- Clapham C. (1996), *The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cumming A. (1996), "Introduction: The concept of validation in language testing", in Cumming A., Berwick R. (eds.), *Validation in language testing*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 1-14.
- Cummins J. (1978), "The cognitive development of children in immersion programs", in *Canadian Modern Language Review*, 5, pp. 855-883.
- Cummins J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari-Roma.
- Douglas D. (2000), *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dudley-Evans T., St John M. G. (1998), *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gesualdi M. (a cura di) (1973), *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, Milano.
- Granger S., Gilquin G., Meunier F. (eds.) (2013), *Twenty years of learner corpus research*, UCL, Louvain.
- Gisclé (a cura di) (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Angeli, Milano.
- Hamp-Lyons L., Lynch B. K. (1998), "Perspectives on validity: A historical analysis of language testing conference abstracts", in Kunnan A. J. (ed.), *Validation in language assessment: selected papers from the 17th Language Testing Research Colloquium*, Long Beach, Erlbaum, Mahwah, pp. 253-276.
- Hyland K. (2006), *English for Academic Purposes*, Routledge, New York.
- Jones N. (2012), "Reliability and dependability", in Fulcher G., Davidson F. (eds.), *The Routledge Handbook of Language Testing*, Routledge, London, pp. 350-363.

- Jordan R. R. (1997), *English for Academic Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kane M. T. (2001), "Current concerns in validity theory", in *Journal of Educational Measurement*, 4, pp. 319-342.
- Kane M. T. (2006), "Validation", in Brennan R. I. (ed.), *Journal of Educational Measurement*, American Council on Education e Praeger, Westport, pp. 17-64.
- Kunnan A. J. (ed.) (1998), *Validation in language assessment: Selected papers from the 17th Language Testing Research Colloquium*, Long Beach, Erlbaum, Mahwah.
- Kunnan A. J. (1999), "Recent developments in language testing", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 1, pp. 235-253.
- McNamara T. F. (1996), *Measuring second language performance*, Longman, London-New York.
- Mezzadri M. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*, Uni.nova, Parma.
- Mezzadri M. (2010), "Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia", in Mezzadri M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Guerra, Perugia, pp. 37-50.
- Mezzadri M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano.
- Mezzadri M. (2012), "Sviluppare, valutare e certificare l'italiano per lo studio", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, R.I.L.A.*, 1, pp. 151-163.
- Mezzadri M. (2013), "Si può osare? Studio sull'accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italo-foni in contesto scolastico", in *El.le (Educazione Linguistica. Language Education)*, 2, pp. 375-426.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Bonacci, Torino.
- Mezzadri M. (2017), *Testing academic language proficiency*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne.
- Mezzadri M., Sisti F. (2018), "VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università", in Coonan C., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Mezzadri M., Aielli M. C. (in stampa), "Competenze comunicative e successo accademico", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, R.I.L.A.*
- Robinson P. C. (1980), *ESP (English for specific purposes): The present position*, Pergamon, Oxford.
- Robinson P. C. (1991), *ESP today, a practitioner's guide*, Prentice Hall, New York.
- Thompson P. (2001), *A pedagogically motivated corpus-based examination of PhD theses: Macrostructure, citation practices and uses of modal verbs*, Tesi di Dottorato, University of Reading.
- Weir C. J. (2005), *Language Testing and Validation*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Woodward-Kron R. (2008), "More than just jargon-the nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge", in *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 4, pp. 234-249.
- Zydatiſ W. (2012), "Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited", in *International CLIL Research Journal*, 1 (4), pp. 16-28.