



RUTGERS
NEW BRUNSWICK

The Journal of Language and Teaching Technology

Issue, V, Dec. 2023

Directors

Paolo Nitti, Università degli Studi dell'Insubria

Carmela Scala, Rutgers University

Scientific Committee

Chiara De Santis, Farmingdale State College

Fabiana Fusco, Università degli Studi di Udine

Marijana Alujević, Sveučilište u Splitu

Sabrina Machetti, Università per Stranieri di Siena

Donatella Troncarelli, Università per Stranieri di Siena

Daniele De Feo, Princeton University

Simone Torsani, Università degli Studi di Genova

Emanuele Occhipinti, Drew University

Editing Committee

Fabio Calandrino, Università degli Studi dell'Insubria

Diletta Pasetti, Rutgers University

Giovanni Favata, Università degli Studi di Torino

Eilis Kieran, Pennsylvania State University

Giuseppe Bruno Chomin, Pennsylvania State University

Micaela Grosso, Università eCampus

Index

Paolo Nitti, Elena Congiu, Alessia Etzi *Lo sviluppo della comprensione testuale e della competenza metalinguistica attraverso Moodle*, pp. 5-24

Rossella Di Rosa, *Teaching Italian in the Age of ChatGPT: Why Should We Accept this Challenge?* pp. 25- 42

Letizia Cinganotto, *M-learning nell'italiano L2/LS: risultati di un'indagine su un campione di apprendenti non italofoeni*, pp. 43- 61

Patrizia Giampieri, *The English corpus-base translation of Italian neutral legal multi-words*, pp. 62- 89

Anna Lisa Somma, *Sviluppare e consolidare abilità di scrittura in italiano L2/LS con ChatGPT*, pp. 90-103

Simone Torsani, *Can Artificial Intelligence Replace Social Media? An exploratory study of human vs. AI-generated grammar explanations*, pp. 104-117

Lo sviluppo della comprensione testuale e della competenza metalinguistica attraverso Moodle¹

Paolo Nitti, *Università degli Studi dell'Insubria*; Elena Congiu, *Università degli Studi di Torino*; Alessia Etzi, *Università degli Studi di Torino*²

Abstract

Questo contributo affronta le peculiarità glottodidattiche dei corsi OFA realizzati per i corsi di laurea in Storia e in Beni Culturali dell'Università di Torino, in considerazione della didattica mediata dalla piattaforma Moodle.

Abstract

This essay addresses the glottodidactic peculiarities of the OFA courses designed for the degree courses in History and Cultural Heritage of the Università di Torino, in consideration of Moodle platform teaching.

Keywords: Moodle; Language Education; Text Comprehension; Language Teaching

1. La comprensione del testo

Nelle scienze del linguaggio il testo rappresenta “una produzione linguistica creata con l'intenzione e con l'effetto di trasmettere un particolare contenuto comunicativo a uno o a più destinatari” (Cerruti and Cini 3).

L'incontro fra l'apprendente e il testo configura la parte centrale dell'azione glottodidattica ed è concepibile come vero e proprio processo di apprendimento. In effetti, esistono operazioni specifiche che possono essere attuate per capire un testo, come si vedrà in seguito, e queste, promuovono nell'essere umano la capacità di formulare inferenze e stabilire relazioni testuali che vadano oltre l'analisi e la comprensione del lessico *stricto sensu*. Apprendere, secondo Schank configura «la capacità di cambiare il modo in cui vediamo il mondo grazie a un'aspettativa che è fallita». Più nello specifico, è proprio quando la mente si trova davanti a qualcosa di inadeguato, che è spinta ad apprendere.

La comprensione del testo in una lingua materna o seconda è una competenza fondamentale, riconosciuta dalla Comunità Europea nel documento *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, e figura al primo posto tra le otto competenze che permettono la realizzazione dell'individuo, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva (Parlamento europeo del Consiglio). La capacità di capire un testo rappresenta “l'insieme delle conoscenze testuali da un lato, e l'insieme delle conoscenze di una persona, dall'altro” (Bower and Citilo 38). Le conoscenze di una persona fanno riferimento alla matrice pregressa, che si sostanzia tanto nella capacità di sciogliere le implicature testuali, quanto nella capacità di sciogliere i nessi culturali e di riferirli alla storia, alla cultura, al folklore e alla società.

Per il processo di comprensione però, bisogna decodificare e collegare le informazioni del testo con quelle depositate in memoria. Tale processo è intimamente connesso con la prestazione,

¹ Seppur concepito in forma unitaria, a Paolo Nitti vanno attribuiti i paragrafi 1 e 2, a Elena Congiu i paragrafi 3 e 6 e ad Alessia Etzi i paragrafi 4, 5 e 7.

² paolo.nitti@uninsubria.it – elena.congiu.edu@unito.it – alessia.etzi.edu@unito.it

ovvero il complesso di comportamenti concreti che una persona mette in atto di fronte a un testo, quando tratta le informazioni (Wiggins). Sul piano cognitivo, pertanto, la comprensione di un testo si articola per mezzo di questi passaggi (Corno 6):

- a) *Focalizzazione* – si decifrano le informazioni pertinenti, accantonando quelle secondarie e scartando quelle irrilevanti;
- b) *Inferenziazione* – si collegano le informazioni utili sul piano testuale per ricostruire la globalità del testo;
- c) *Interpretazione* – si richiamano nella memoria le strutture, confrontandole con i dati a disposizione.

Il processo di comprensione fa riferimento a tre livelli: il primo concerne la superficie del testo, ovvero il meccanismo per mezzo del quale si processano le singole parole e le unità formative (Schank). Il secondo livello è quello della coerenza locale e fa riferimento al piano dell'intreccio complessivo, e il terzo, invece, è quello della coerenza globale, meglio conosciuta come macrostruttura. In effetti, la "macrostruttura rappresenta una sorta di riassunto del contenuto implicito del testo" (Van Dijk 53) e si tratta di un processo di organizzazione degli enunciati contribuendo alla loro coerenza nella mente del parlante.

Sia la rappresentazione semantica locale che quella globale (o macrostruttura) devono risultare coerenti. Infatti, per quanto riguarda il livello globale, le informazioni selezionate devono essere connesse tra loro da relazioni, come del resto lo sono all'interno del testo su cui si attua il processo di comprensione, e devono contenere una gerarchia.

Le informazioni, per mezzo di questo processo, sono conservate in memoria con l'obiettivo di costruire una macrorappresentazione mentale (riassunti, elenchi o schemi). Gli studi compiuti da Van Dijk, in merito alla formulazione e all'interpretazione dei testi, permettono di elaborare un modello che consente di descrivere i processi comuni alla comprensione. Pur mettendo in conto tutti i fattori variabili degli interlocutori, tra i quali emergono le specificità individuali, i ruoli, le attese, la motivazione, la disposizione psico-affettiva, lo stato di salute, ecc., lo studioso afferma che l'atto della produzione è fortemente influenzato da connessioni semantiche.

Il risultato di queste operazioni mentali consiste in una macrorappresentazione globale, che interagisce con uno sfondo cognitivo (Rosi). Grazie alla sua coerenza, tale struttura permette di eliminare le informazioni secondarie elaborando così, uno schema riassuntivo del testo.

Per questo motivo, per verificare la comprensione di un testo, solitamente si risponde a domande o si richiede una riformulazione, facendo in modo di riprodurre nella mente, una struttura globale del testo.

La competenza testuale, quindi, non può essere concepibile come mera conoscenza statica di parole, ma configura proprio l'atteggiamento di un essere umano che interpreta, sperimenta e costruisce deduzioni sul testo che ha davanti.

Diverse indagini accademiche a livello mondiale (ICONA, IEA-SAL, ALL, OCSE-PISA) hanno permesso di osservare il livello di competenza di lettura partendo dalla scuola primaria fino all'ambito universitario in svariati contesti ed è risultato che, nelle prove selettive d'accesso ai corsi di laurea con accesso limitato, la comprensione del testo rappresenta uno degli aspetti più importanti. In particolare, viene evidenziata come, in ambito universitario, a prescindere dai percorsi prescelti, la comprensione del testo rappresenti di frequente un ostacolo.

A supporto di questa tesi, Roberts e Roberts rilevano un disagio significativo degli studenti nella comprensione delle microlingue usate in campo universitario, unite a forme testuali troppo articolate e spesso lunghe. In aggiunta a quanto detto, White osserva che l'insegnamento della lettura e il supporto agli studenti rispetto alla comprensione terminano con il ciclo di istruzione primaria, anziché accompagnare gli apprendenti anche negli studi universitari. Il piano cognitivo e la matrice pregressa di uno studente di scuola primaria sono decisamente differenti rispetto a uno studente universitario e il livello di comprensione è soggetto a cambiamenti significativi. Se, come si è visto, nel corso dell'evoluzione dell'arco della vita cambiano le *reading skills* e le strategie di comprensione, e si arricchisce la matrice pregressa, è possibile osservare profondi cambiamenti anche rispetto ai tipi e ai generi testuali che gli studenti incontrano all'università. In merito ai linguaggi specialistici, è opportuno sottolineare che ciascuna disciplina accademica possiede un repertorio di usi linguistici che la diversificano tanto dagli usi standard quanto da quelli formali (Cavagnoli).

Un linguaggio specialistico non è definibile solamente sulla base dell'impiego *stricto sensu* dei registri alti, in quanto presuppone sia scelte lessicali e sintagmatiche specifiche, sia una produzione testuale specifica (Gualdo and Telve). Al di là della tradizionale suddivisione per tipi e generi testuali (Werlich), giacché “i testi scritti possono essere organizzati [...] sulla base di criteri diversi, ognuno dei quali privilegia un aspetto – linguistico, comunicativo, cognitivo – a scapito degli altri” (Ferrari 257), i testi destinati a uso specialistico presentano differenze anche a livello dei singoli ambiti. Pertanto, “come nelle microlingue disciplinari, il discorso accademico implica la compresenza di competenze di tipo linguistico-comunicativo e di tipo cognitivo, nell'acquisizione di elementi non linguistici trasversali alle discipline, ma anche specifici di ogni disciplina” (Ballarin and Nitti 213).

Si pensi, a titolo esemplificativo, a un testo di critica artistica, confrontandolo con uno di storia. Si noterà che tendenzialmente i testi dedicati alla critica e all'analisi artistica presentano paragrafi più lunghi e sono caratterizzati da un maggiore ricorso all'ipotassi, mentre i testi di scienze storiche ricorrono più frequentemente alla paratassi e sono scanditi da una paragrafazione più ridotta (Serianni).

Per quanto concerne i tipi testuali più comuni in ambito accademico, si riporta che “si tratta sempre di forme di scrittura non creativa, bensì argomentativa o descrittivo-informativa, cioè la scrittura tipica della saggistica scientifica” (Gualdo 11). Oltre all'assenza di creatività, la scrittura di un testo accademico, se da un lato rinuncia generalmente a espressioni colloquiali, dall'altro lato però non predilige nemmeno l'uso di termini paludati o tipici del linguaggio burocratico; scrivere un saggio accademico non sempre significa dunque preferire il termine più ricercato al corrispettivo più comune (Cerruti and Cini 3).

Secondo Sabatini, nel rapporto comunicativo, con qualsiasi mezzo attuato, tra emittente e destinatario, il parametro fondamentale che guida il comportamento dell'emittente nella formulazione linguistica del testo è fornito dalla sua intenzione di regolare in maniera più o meno rigida l'attività interpretativa del destinatario (Sabatini 147-148).

I testi fortemente vincolanti contemplano “rapporti comunicativi nei quali l'emittente avverte come imprescindibile, e talora anche dichiara il bisogno di restringere al massimo e comunque di regolare esplicitamente la libertà di interpretazione del testo da parte del destinatario” (Sabatini 148). Fanno parte di questa categoria i testi pragmatico-normativi e quelli di carattere tecnico e scientifico. I testi scarsamente vincolanti, invece, privilegiano rapporti comunicativi nei quali

l'emittente non pretende dal destinatario un'interpretazione veramente aderente al proprio pensiero: perché la materia che tratta non sopporta precise e oggettive definizioni, è costituita da posizioni molto personali, in parte sfuggenti allo stesso emittente, è una materia che questi propone a destinatari per lo più imprevedibili, non bene individuati, ai quali viene data solo la possibilità di intrecciare con quel discorso e su quei temi un proprio discorso, altrettanto personale e sfuggente (Sabatini 148).

Il testo accademico, inoltre, si differenzia, in linea di principio, dalla lingua impiegata nella comunicazione quotidiana, poiché viene impiegato per la comunicazione dalle micro-comunità scientifiche che lo utilizzano:

oltre agli aspetti specifici delle microlingue disciplinari, è opportuno formare i corsisti rispetto alla lingua accademica [...], in quanto dovranno relazionarsi con le segreterie, con i professori e con i *tutors* [...]. La dimensione linguistico-accademica riguarda alcune variazioni della lingua sia in termini di diafasia, prevedendo, laddove possibile, l'impiego di registri alti, che di diastratia, poiché interessa una comunità di parlanti (Ballarin and Nitti 213).

In merito ai differenti domini linguistici, la competenza nella testualità accademica si riferisce alla CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), teorizzata da Cummins:

1) Cognitive - The instruction should be cognitively challenging and require students to use higher-order thinking abilities rather than the low-level memorization and application skills that are tapped by typical worksheets or drill-and-practice computer programs;

2) Academic - Academic content (science, math, social studies, art etc.) should be integrated with language instruction [...];

3) Language - The development of critical language awareness should be fostered throughout the program by encouraging students to compare and contrast their languages (e.g. phonics conventions, grammar, etc.) and by providing students with extensive opportunities to carry out projects investigating their own and their community's language use, practices, and assumptions (e.g. in relation to the status of different varieties (Cummins 6).

La tassonomia di Cummins è particolarmente utile per comprendere i punti critici connessi con la comprensione e, per quanto riguarda l'insegnamento della scrittura accademica, si osserva che "l'investimento nelle università italiane e straniere per quanto concerne lo studio delle specificità dell'*academic discourse* è ancora in buona misura insufficiente" (Ballarin and Nitti 224).

2. Gli OFA

Gli OFA sono dei corsi per l'assolvimento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi che vengono assegnati agli studenti del primo anno dei corsi di laurea di primo livello, che non risultano in possesso di un'adeguata preparazione sulla base della prova iniziale di valutazione. Al di là della fallibilità dei test di ingresso e degli effetti di dispersione, di cui non è possibile occuparsi in questa sede, è possibile affermare che i principali problemi (Marinetto) e ostacoli relativi alla comprensione del testo riguardano:

- 1) L'incapacità di comprendere i riferimenti anaforici e cataforici nel testo;
- 2) La mancanza di un'enciclopedia (matrice pregressa) di riferimento per sciogliere gli impliciti culturali;

- 3) La sensazione di smarrimento causata dallo scarso esercizio alla comprensione e alla lettura di testi lunghi o complessi sul piano sintattico (presenza di ipotassi e di strutture incapsulate, ecc.);
- 4) La scarsa o inadeguata conoscenza del lessico di base e specialistico (oltre alla microlingua, i testi accademici spesso presentano forme arcaiche e modelli di lingua non appartenenti alla quotidianità di non esperti di settore;
- 5) La scarsa dimestichezza con modelli testuali di carattere accademico (struttura del testo, prefatori, indicizzazione, ecc.).

Sulla base di queste premesse sono stati realizzati due percorsi OFA di lingua italiana, riservati a 123 studenti e studentesse di Corsi di Laurea in Storia e in Beni Culturali, presso il Dipartimento di Studi Storici dell'Università di Torino.

3. La gestione e l'organizzazione del corso e del tutorato

Il corso OFA, organizzato sulla base di incontri a cadenza settimanale, ha previsto 18 ore di lezioni teoriche tenute da un docente, alternate a 20 ore di esercitazioni con le *tutor*.

Alle lezioni gli studenti hanno partecipato scanditi in fasce orarie separate, sulla base del corso di laurea di appartenenza. Attraverso una lezione frontale, si sono presi in esame gli argomenti previsti per il recupero degli Obblighi Formativi Aggiuntivi: le parti del discorso, il verbo, l'avverbio, i modi e i tempi verbali ed elementi di analisi grammaticale, logica della frase e sintassi del periodo. In seguito, per ogni lezione era previsto lo svolgimento, in plenaria, di una o due comprensioni del testo su *Moodle* o *Google Moduli*. Lo studio dei modi e dei tempi verbali ha reso necessaria, inoltre, l'assegnazione di esercizi da svolgere individualmente a casa.

Le esercitazioni con le *tutor*, che hanno operato per entrambi i corsi di laurea congiunti, erano focalizzate sul rafforzamento delle competenze acquisite attraverso le lezioni, prevedendo attività di rinforzo e di recupero, oltre alla ripetizione di contenuti e alla revisione degli esercizi. Per tale ragione, la partecipazione alle esercitazioni è stata su base volontaria: gli studenti e le studentesse che ritenevano di avere delle lacune o che intendevano chiarire i propri dubbi, erano invitati ad approfondire la loro preparazione tramite esercizi su *Moodle* creati *ad hoc* sugli argomenti affrontati, con l'ausilio di ulteriori comprensioni del testo. Particolarmente efficaci, dal punto di vista didattico, si sono rivelati i lavori di gruppo. Gli studenti hanno avuto l'opportunità di svolgere esercizi confrontandosi tra loro. In effetti, uno dei compiti assegnati ha previsto la creazione di una serie di domande a partire dai testi forniti. Una volta revisionate dalle *tutor*, le comprensioni del testo realizzate da un gruppo sono state utilizzate per un altro gruppo. La creazione di attività di comprensione ha permesso di esplicitare meglio la differenza fra la comprensione del testo superficiale e quella profonda, atta a sciogliere le implicature (cfr. § 1).

L'obiettivo iniziale delle lezioni e delle esercitazioni è stato quello di co-costruire con il gruppo classe una competenza metalinguistica e terminologica condivisa. I test iniziali hanno permesso di riscontrare, infatti, l'eterogeneità delle conoscenze basilari della lingua italiana e dell'approccio allo studio, determinati da percorsi complicati e interruzioni degli studi. In questo modo, si è provveduto ad abbattere le barriere dovute all'utilizzo di una microlingua e all'uso improprio della terminologia per l'analisi e la riflessione della lingua, producendo una visione analitica di gruppo (cfr. Nitti).

4. L'organizzazione della piattaforma Moodle

Moodle è definibile come un *Learning Management System*, online e gratuito, che permette di creare corsi corredati da attività e risorse. La piattaforma permette di strutturare circa venti diversi tipi di attività e ciascuna di queste può essere personalizzata in base alle finalità del percorso formativo.

All'interno del corso OFA, *Moodle* si è rivelato un prezioso strumento per la didattica, perché ha permesso di sistematizzare e organizzare l'insegnamento, oltre che di aprire la didattica al contesto extrascolastico. Per quanto riguarda le lezioni, la piattaforma è stata utilizzata per il caricamento delle registrazioni delle stesse e delle slide degli argomenti presi in considerazione. In questo modo, agli studenti è stata offerta la possibilità di recuperare i contenuti persi a causa di assenze, di studiarli e approfondirli individualmente. La piattaforma ha consentito anche di comunicare istantaneamente con gli studenti attraverso la sezione "annunci", collegata alle e-mail istituzionali degli apprendenti, e di strutturare comprensioni tramite inserimento di moduli su URL e quiz per le esercitazioni e per le prove d'esame.

Le esercitazioni di tutorato sono state svolte con l'ausilio di dispositivi mobili connessi alla rete Wi-Fi dell'Ateneo. In questo modo, agli studenti e alle studentesse è stato richiesto di svolgere istantaneamente degli esercizi, costruiti dalle *tutor* e controllati dal docente, sulla base degli strumenti offerti da *Moodle*, nella sezione dedicata ai quiz.

Di seguito sono riportati alcuni esempi di domande:

Coniugare il verbo "studiare" nel modo corretto:

Se , avresti passato l'esame.

Selezionare il congiuntivo presente attivo, seconda persona plurale, del verbo "studiare":

a. Che voi studiate

b. Che voi abbiate studiato

c. Che voi studiaste

d. Che voi aveste studiato

Selezionare gli aggettivi all'interno della frase:

Il corso di laurea richiede un impegno nello studio.

Figura 1 – Esempi di domande

Le figure dimostrano come lo strumento sia stato utilizzato per ampliare le possibilità di riflessione metalinguistica.

The image shows two examples of quiz questions in a learning management system. Each question is presented in a light blue box with a sidebar on the left containing metadata like the question number, status, score, and options to flag or edit the question. The main content area shows the question text and the user's selected answer, which is highlighted in a color indicating its correctness (green for correct, red for incorrect, yellow for a specific highlight).

Domanda 2
 Risposta corretta
 Punteggio ottenuto 1,00 su 1,00
 Contrassegna domanda
 Modifica domanda

Coniugare il verbo "studiare" nel modo corretto:
 Se **avessi studiato** ✓, avresti passato l'esame.

Risposta corretta.

Domanda 3
 Risposta errata
 Punteggio ottenuto 0,00 su 2,00
 Contrassegna domanda
 Modifica domanda

Selezionare gli aggettivi all'interno della frase:
 Il **lungo** ✓ corso di laurea richiede un **impegnato** ✗ **costante** nello studio.

Risposta errata.

Figura 2 – Esempi di esercizio

Per quanto riguarda le comprensioni del testo, svolte sia nelle lezioni che nelle esercitazioni, le impostazioni della piattaforma prevedevano la possibilità di inserire un testo a cui facevano riferimento le domande sottostanti. Per agevolare la lettura e la revisione delle risposte durante lo svolgimento, si è deciso di disporre tutto il contenuto, in maniera progressiva, in un'unica pagina. Ogni quiz prevedeva 15 domande, con punteggio di 2 punti ciascuna, per arrivare a un voto minimo di 18 per il superamento della prova e un voto massimo di 30, riprendendo il sistema di valutazione universitario italiano. In questo modo, gli studenti hanno avuto un metro di giudizio costante e familiare per confrontare l'andamento dei loro risultati durante la frequenza del corso. Avendo la possibilità di impostare un limite massimo di tempo per completare l'esercizio, i minuti a disposizione sono stati progressivamente ridotti, in base al costante allenamento sulla piattaforma e ai miglioramenti riscontrati. A questo proposito si ricorda come il tempo di lettura e di analisi testuale sia uno dei parametri significativi per la comprensione del testo (Yang). Al termine dello svolgimento della prova, l'apprendente ha la possibilità di revisionare, attraverso la modalità "feedback differito", le risposte selezionate e avere immediato riscontro degli errori commessi e del punteggio ottenuto.

Questo processo, al di là della valutazione numerica (irrilevante ai fini del superamento con profitto del corso), permette di riflettere sui propri punti di forza e di debolezza, affinando le strategie di comprensione testuale (Royer).

Analisi struttura quiz

Scarica tabella dati come Scarica

Q#		Nome della domanda	Tentativi	Indice di abilità	Deviazione standard	Indice delle risposte date a caso	Peso previsto	Peso effettivo
1		Domanda 1	46	67,39%	47,40%	33,33%	6,67%	9,92%
2		Domanda 2	46	91,30%	28,49%	33,33%	6,67%	4,66%
3		Domanda 3	46	91,30%	28,49%	33,33%	6,67%	6,40%
4		Domanda 4	46	89,13%	31,47%	33,33%	6,67%	0,86%
5		Domanda 5	46	67,39%	47,40%	33,33%	6,67%	9,67%
6		Domanda 6	46	69,57%	46,52%	33,33%	6,67%	9,52%
7		Domanda 7	46	69,57%	46,52%	33,33%	6,67%	11,15%
8		Domanda 8	46	91,30%	28,49%	33,33%	6,67%	5,15%

Figura 3 – Analisi struttura quiz

Inoltre, chi svolge il test ha l'opportunità di ripetere ulteriori tentativi, in modo tale da monitorare, a distanza di tempo, la progressione dello studio e dell'apprendimento e della *performance*. Il professore e le *tutor* hanno la possibilità, invece, di prendere in considerazione un numero maggiore di informazioni sui risultati dei singoli studenti, nella prospettiva di rilevare gli andamenti individuali e complessivi, con l'obiettivo di personalizzare l'azione didattica sulla base delle esigenze del gruppo classe. All'interno della sezione "Risultati", nella finestra "Risposte dettagliate", si possono ricavare i dati utili: nome e cognome dello studente, numero di matricola, indirizzo e-mail, data e ora di inizio del tentativo, tempo impiegato per lo svolgimento, valutazione finale, numero di volte in cui si è effettuato il quiz e risposte inviate. Nella finestra "Statistiche" si possono, inoltre, osservare le percentuali di risposta esatta per ciascuna domanda, calcolate complessivamente sul totale degli studenti, sotto la dicitura "Indice di abilità": questo ha consentito di raccogliere le statistiche utili per la redazione di questo contributo.

5. La costruzione dei questionari per lo sviluppo della comprensione del testo

Per quanto concerne la costruzione delle attività di comprensione si è stabilito di partire da testi di carattere storico, artistico, archeologico e filosofico, riprendendo le discipline che caratterizzano i percorsi di studio. La selezione dei testi, inoltre, ha riguardato i volumi utilizzati nei primi semestri del primo anno di entrambi i corsi di laurea, con la finalità di operare attivamente sui futuri materiali di studio, lavorando sulle rispettive microlingue. La struttura linguistica dei testi universitari, essendo specifica del settore, è diversa da quella dei testi didattici liceali, caratterizzati da periodi semplici, meno subordinate e vocaboli scientifici (cfr. Nitti).

Nello specifico, per i quiz di Storia sono stati utilizzati testi estratti dai seguenti volumi:

- Bettalli, M., D'Agata A.L. and Magnetto, A. *Storia greca*, Carocci, 2013.
- Benigno, F. *L'età moderna. Dalla scoperta dell'America alla Restaurazione*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Detti, T. and Gozzini, G. *Storia contemporanea Vol. 2. Il Novecento*, Milano-Torino, Pearson, 2017.

Per i questionari di Beni Culturali, invece, si è lavorato sui seguenti volumi:

- Bejor, G., Castoldi, M. and Lamburgo, C. *Arte greca. Dal decimo al primo secolo a.C.*, Milano, Mondadori Università, 2021.
- Kitzinger, E. *Arte altomedievale*, Einaudi, Torino, 2005.
- Provero, L. and Vallerani, M. *Storia medievale*, Le Monnier Università, 2016.
- Sabbatucci, G. and Vidotto, V. *Storia contemporanea. L'Ottocento*, Laterza, Roma-Bari, 2011.
- Torelli, M., Menichetti, M. and Grassigli, G.L. *Arte e archeologia del mondo romano*, Longanesi, Milano, 2008.

Di seguito sono riportati due esempi di passi utilizzati, rispettivamente, per Storia e per Beni Culturali:

Testo esempio 1 – Comprensione di un testo storico

Benigno, F. *L'età moderna. Dalla scoperta dell'America alla Restaurazione*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 98.

“Caratteristica dell’Inquisizione è di raccogliere denunce anonime e di operare le proprie indagini nell’assoluto segreto, al punto che l'imputato non può conoscere né i nomi degli accusatori né i capi d'accusa. Da un punto di vista teorico il tribunale ha come scopo il pentimento di colui che ha sostenuto idee ritenute eretiche e la sua completa abiura di tali convinzioni. La prassi giudiziaria prevede l'uso sistematico di violenze psicologiche e quello, saltuario, della tortura. Nel caso l'eretico che ha abiurato venga nuovamente riconosciuto colpevole di eresia, in quanto “relapso” (cioè ricaduto nell'errore), viene rilasciato al braccio secolare per l'esecuzione capitale. Soprattutto nei primi decenni di vita, l'Inquisizione romana agisce con estrema spietatezza contro singoli

individui e intere comunità riformate. Un caso particolarmente drammatico è quello della comunità valdese della Calabria, che esisteva da alcuni secoli, la quale, nel 1561, venne completamente sterminata. Particolare attenzione è dedicata al controllo e alla repressione della circolazione delle idee. Paolo IV pubblica nel 1559 il primo Indice dei libri proibiti, e cioè un elenco di opere a stampa che vanno, non solo escluse dalla diffusione nei centri di insegnamento, ma il cui possesso medesimo è vietato ai fedeli, costituendo di per sé il segnale di inclinazioni ereticali. Per il suo aggiornamento, che, data la mole crescente di pubblicazioni a stampa, non risultava agevole, viene in seguito creata l'apposita Congregazione cardinalizia dell'Indice (1572).”

Testo esempio 2 – Comprensione di un testo storico-artistico

Kitzinger, E. *Arte altomedievale*, Einaudi, Torino, 2005, p. 81.

“Mentre l’arte carolingia assumeva il ruolo dominante in Europa, Bisanzio, sebbene non fosse più la principale forza nell’evoluzione dell’arte cristiana, continuava a essere un fattore influente sullo sfondo. Era maturato un grosso scisma fra Oriente e Occidente: nel corso della controversia iconoclasta la Chiesa latina si era separata completamente da quella greca e tutta l’Italia, eccetto la parte più meridionale, aveva ottenuto l’indipendenza politica dall’impero d’Oriente. La sfera d’interesse bizantina si stava riducendo sempre di più all’Oriente e alle terre balcaniche e slave. In campo artistico Bisanzio rimase fedele alle sue antiche tradizioni e non ebbe alcuna parte nella nuova direzione presa dai popoli germanici nell’Europa del Nord; è proprio questo atteggiamento conservatore che salvaguarda la sua importanza nell’evoluzione generale. Durante il periodo paleocristiano Bisanzio era rimasta la custode dell’arte classica. Anche la crisi iconoclasta non aveva significato una rottura completa con la tradizione: sebbene siano sopravvissute poche opere di questo periodo, sappiamo che pittura e scultura, così come le altre opere minori, erano praticate in una certa misura anche durante l’VIII e il primo IX secolo. Non vi era alcun impedimento a rappresentare soggetti profani o all’arte puramente ornamentale, e anche il divieto di usare immagini religiose non era imposto con il medesimo rigore in tutte le parti dell’impero bizantino.”

Per ognuno dei testi erano previste 15 domande a risposta multipla, ripartite tra 10 di grammatica (prevalentemente analisi grammaticale e logica), 5 di lessico (sinonimi, contrari, semantica) e di comprensione del testo. La prevalenza di domande sulla grammatica è motivata dal test d’ingresso sottoposto durante la prima lezione, da cui è emersa una maggiore difficoltà nella grammatica rispetto alla comprensione del testo, per quanto problematica anche quest’ultima. Nello specifico, le criticità più rilevanti si sono verificate nell’individuazione delle forme verbali attive e passive. Per permettere agli apprendenti di esercitarsi sulla comprensione del testo scritto, è stato deciso di costruire una batteria di domande caratterizzata da elementi di grammatica e di lingua italiana (individuazione di parti del discorso, terminologia e analisi grammaticale, meccanismi di inclusione lessicale, significato delle parole, ecc.), di comprensione superficiale (manipolazione, individuazione delle parole chiave, ecc.) e comprensione profonda (implicature, nessi, riprese anaforiche e cataforiche, ecc.).

Esempio di domanda sulla grammatica tratto dall’esempio di testo storico (Testo esempio 1):

In “Un caso particolarmente drammatico è quello della comunità valdese della Calabria, che esisteva da alcuni secoli, la quale, nel 1561, venne completamente sterminata”, “venne sterminata” è:

- A. Indicativo trapassato remoto
- B. Indicativo passato remoto
- C. Indicativo imperfetto

Esempio di domanda sul riconoscimento di parti del discorso tratto dall'esempio di testo storico (Testo esempio 1):

In “Caratteristica dell’Inquisizione è di raccogliere denunce anonime e di operare le proprie indagini nell’assoluto segreto”, “caratteristica” è usato con la funzione di:

- A. Aggettivo
- B. Pronome
- C. Sostantivo

Esempio di domanda sull’uso della microlingua tratto dall'esempio di testo storico-artistico (Testo esempio 2):

Il IX secolo:

- A. Inizia nel 901 e finisce nel 1001
- B. Inizia nel 900 nel finisce il 999
- C. Inizia nell'801 e finisce nel 900

Esempio di domanda sulla comprensione superficiale del testo tratto dall'esempio di testo storico-artistico (Testo esempio 2):

"Che salvaguarda" significa che:

- A. Caratterizza
- B. Preserva
- C. Ammette

Esempio di domanda sulla comprensione profonda del testo tratto dall'esempio di testo storico-artistico (Testo esempio 2):

Durante la crisi iconoclasta:

- A. Bisanzio perse il dominio sull'Italia meridionale, ma continuò a essere influente sull'arte dei popoli del Nord
- B. Opere d'arte e rappresentazioni figurate continuarono a essere realizzate a Bisanzio, sebbene in misura minore e con il divieto formale di usare immagini religiose
- C. Il divieto di raffigurare immagini religiose contribuì allo scisma religioso e al declino dell'influenza bizantina in campo artistico in Italia

6. Analisi dei dati in ingresso

Al fine di rilevare quali fossero i punti su cui gli studenti avrebbero presentato maggiori difficoltà, durante la prima lezione, è stato sottoposto loro un test, identico per entrambi i corsi di laurea. Il

test era organizzato su 30 domande, in modo tale da prendere in considerazione un congruo numero di elementi di grammatica italiana, di microlingua, di comprensione del testo superficiale e profonda.

Dall'esame delle statistiche presenti sulla piattaforma *Moodle*, è emerso che le tipologie di domande di grammatica rispetto alle quali era maggiore la percentuale di risposte errate erano: l'individuazione delle forme attive e passive, la distinzione tra avverbi, congiunzioni e preposizioni e il riconoscimento di modi, tempi e forme verbali. Rispetto alla comprensione del testo, le difficoltà maggiori sono state riscontrate nell'analisi della microlingua e nell'individuazione dei secoli presi in esame.

La scarsa dimestichezza nel collocare gli eventi storici sulla linea temporale mostra una mancanza di consapevolezza di carattere storico, che può portare a non comprendere nella maniera corretta i nessi di causa-effetto, competenza fondamentale per percorsi universitari di carattere storico. Nella pratica, gli errori consistevano nel computo dei secoli e nel determinarne i limiti cronologici.

Per ciascuna categoria si prenderà in esame una domanda esemplificativa, esaminando le risposte fornite dagli studenti. In seguito, si prenderanno in esame le percentuali di risposte date alle domande sullo stesso argomento.

a) Individuazione delle forme attive e passive

Si consideri un esempio tratto dal test iniziale:

Nella frase “Chi si rifiutava non poteva entrare in chiesa né esservi sepolto”, la forma verbale “esservi sepolto” è:

- A) Gerundio passato attivo
- B) Infinito passato attivo
- C) Indicativo trapassato prossimo attivo
- D) Infinito presente passivo
- E) Indicativo presente riflessivo

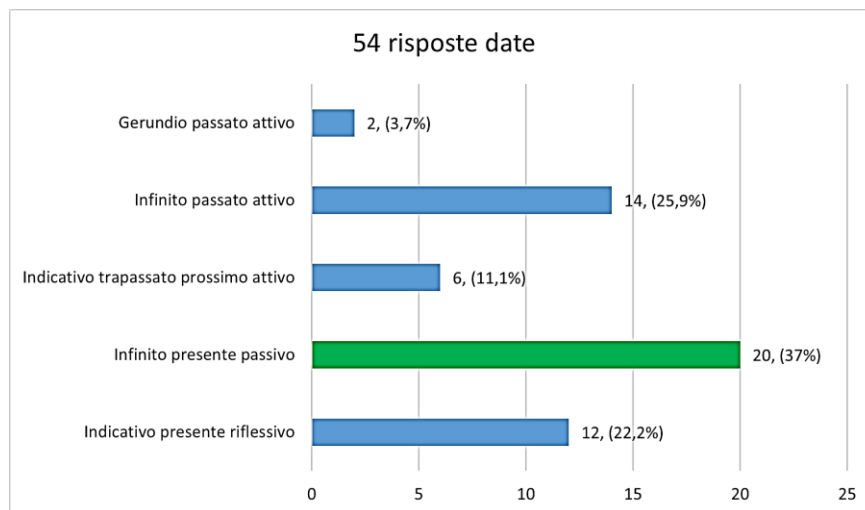


Grafico 1 - Analisi delle risposte date in merito al riconoscimento di modi e tempi verbali.

b) Distinzione tra avverbi, congiunzioni e preposizioni

Esempio tratto da test iniziale:

Nella frase “Andare in chiesa divenne così un segno di adesione esplicita” la parola “così” è:

- A) Avverbio di modo
- B) Congiunzione subordinante dichiarativa
- C) Preposizione articolata
- D) Pronome dimostrativo
- E) Avverbio di affermazione

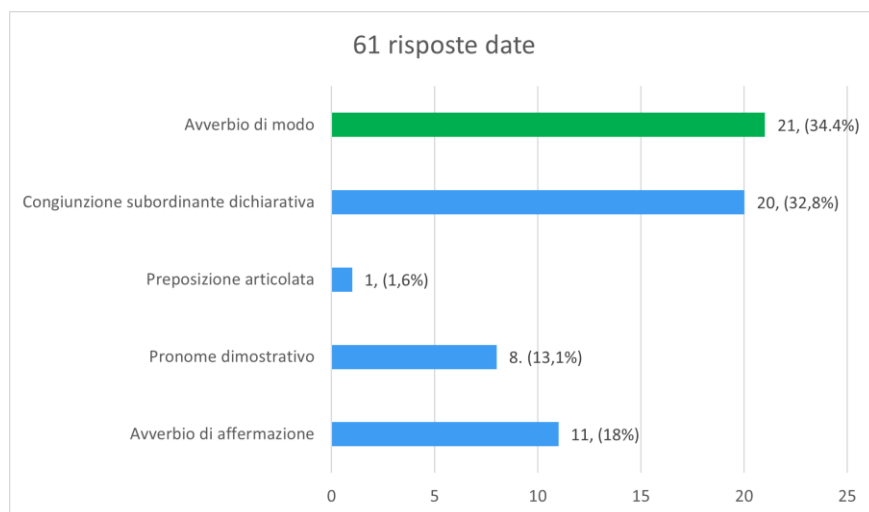


Grafico 2 - Analisi delle risposte date in merito al riconoscimento di modi e tempi verbali.

Alla domanda in questione ha risposto in modo corretto il 34,4% degli studenti. Per quanto concerne le altre risposte, si fornisce il riepilogo seguente:

Domanda	Risposte corrette
1	41%
2	34,5%
3	61%
4	42,9%
5	76,3%
6	43,1%
7	34,4%
8	51,7%

Tabella 1 - Percentuale di risposte corrette.

Percentuale complessiva di risposte corrette: 48,11%.

c) Riconoscimento modi e tempi verbali

Esempio tratto da test iniziale:

Nella frase “Cosicché, se dovesse sorgere intorno al procedimento del giudice qualche contestazione, con questi atti possa esser dimostrata la verità”, il verbo “possa” è:

- A) Condizionale presente
- B) Indicativo passato remoto
- C) Congiuntivo imperfetto
- D) Congiuntivo presente
- E) Indicativo passato remoto

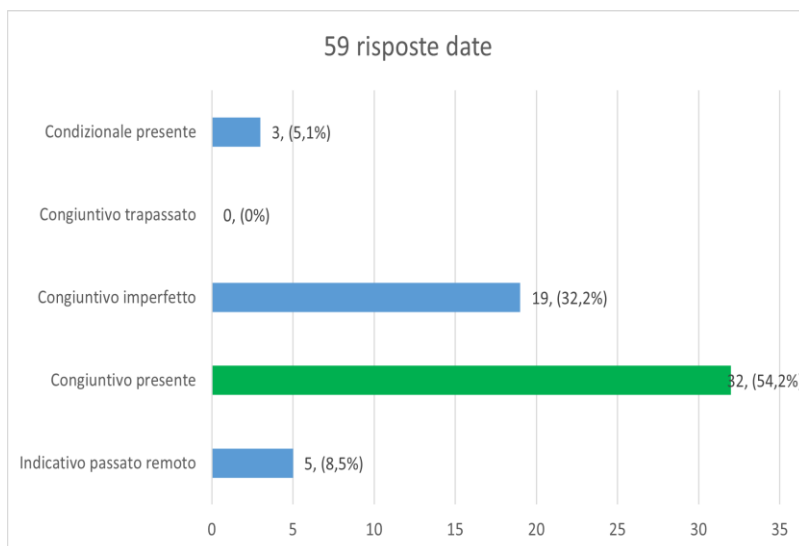


Grafico 3 - Analisi delle risposte date in merito al riconoscimento di modi e tempi verbali

Alla domanda in questione ha risposto in modo corretto il 54,2% degli studenti. Per quanto riguarda le altre risposte, si fornisce il riepilogo seguente:

Domanda	Risposte corrette
1	79,7%
2	54,2%
3	63,8%
4	77,2%
5	57,1%
6	61%

Tabella 2 - Percentuale di risposte corrette.

Percentuale complessiva di risposte corrette: 65,5%.

d) **Comprensione del lessico storico**

Esempio tratto da test iniziale:

Il contrario di “Eterodosse” è:

- A) Omodosse
- B) Scismatiche
- C) Eretiche
- D) Diffidenti
- E) Ortodosse

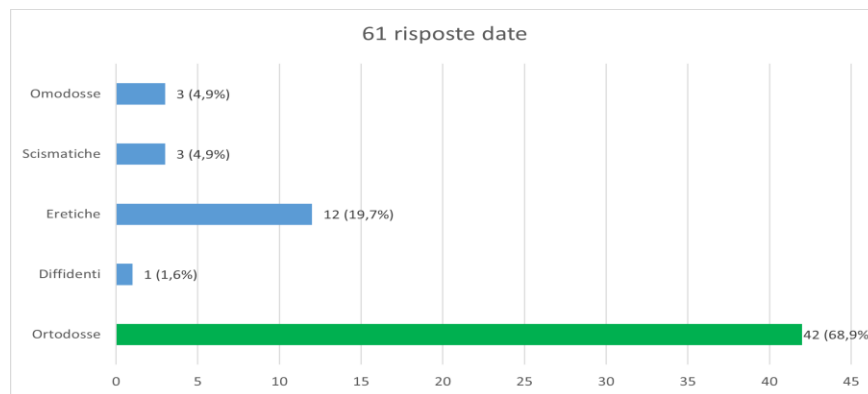


Grafico 4 - Analisi delle risposte date in merito alla comprensione del lessico storico.

Alla domanda in questione ha risposto in modo corretto il 68,9% degli studenti. Essendo l'unica domanda proposta sull'argomento, non si prenderanno in considerazione ulteriori dati.

e) **Individuazione dei limiti temporali**

Esempio tratto da test iniziale:

Il “Secolo XI” si estende:

- A) Dal 1001 al 1100
- B) Dal 1000 al 1100
- C) Dal 1100 al 1200
- D) Dal 1101 al 1201
- E) Nell'anno 1100

Alla domanda in questione ha risposto in modo corretto il 60,7% degli studenti. Essendo l'unica domanda proposta sull'argomento, non si prenderanno in considerazione ulteriori dati.

7. Analisi dei dati in uscita

Al fine di analizzare le competenze acquisite dagli studenti durante il corso, sono state prese in considerazione due comprensioni del testo, svolte dagli studenti di Storia e di Beni Culturali durante l'ultima lezione, di cui segue un'analisi statistica.

a) Individuazione delle forme attive e passive

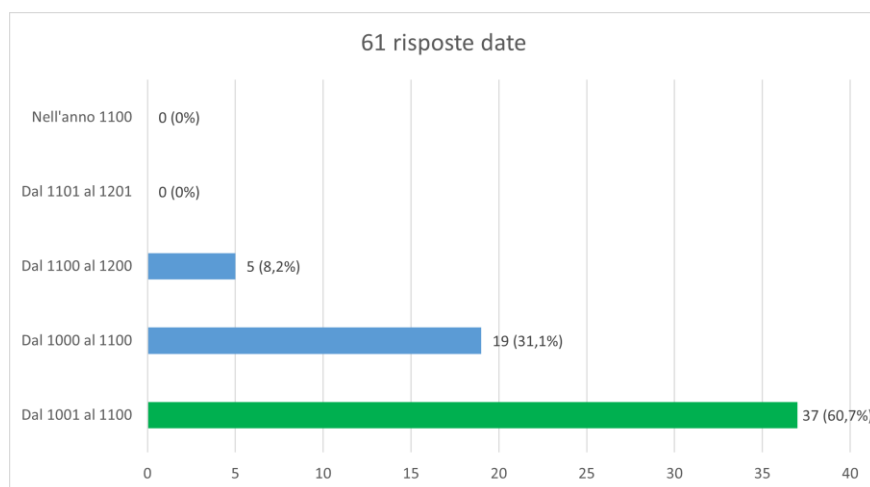


Grafico 5 - Analisi delle risposte date in merito all'individuazione dei limiti temporali.

Studenti di Storia:

- domanda 1: giuste 31/46 — 67,39%
- domanda 2: giuste 32/46 — 69,57%

Studenti di Beni Culturali:

- domanda 1: giuste 40/50 — 80,00%
- domanda 2: giuste 38/50 — 76%

Percentuale complessiva risposte corrette sull'individuazione di forme attive e passive con una percentuale del 73,24%.

b) Distinzione tra avverbi, congiunzioni e preposizioni

Studenti di Storia:

- domanda 1: giuste 31/46 — 67,39%
- domanda 2: giuste 42/46 — 91,30%

Studenti di Beni Culturali:

- domanda 1: giuste 45/50 — 90%
- domanda 2: giuste 35/50 — 70%
- domanda 3: giuste 35/50 — 70%

Percentuale complessiva risposte corrette su distinzione avverbi, congiunzioni e preposizioni: 78%.

c) Riconoscimento modi e tempi verbali

Studenti di Storia:

- domanda 1: giuste 43/46 — 93,48%

Studenti di Beni Culturali:

- domanda 1: giuste 39/50 — 78%
- domanda 2: giuste 38/50 — 76%

Percentuale complessiva risposte corrette su riconoscimento modi e tempi verbali: 85,24%.

d) Comprensione del lessico storico

Studenti di Storia:

- domanda 1: giuste 35/46 — 76,09%
- domanda 2: giuste 45/46 — 97,83%

Studenti di Beni Culturali:

- domanda 1: giuste 30/50 — 60%

Percentuale complessiva risposte corrette su individuazione dei limiti temporali: 73,48%.

e) Individuazione dei limiti temporali

Studenti di Storia:

- domanda 1: giuste 43/46 — 93,48%

Studenti di Beni Culturali:

- domanda 1: giuste 46/50 — 92%

Percentuale complessiva risposte corrette su individuazione dei limiti temporali: 92,74%.

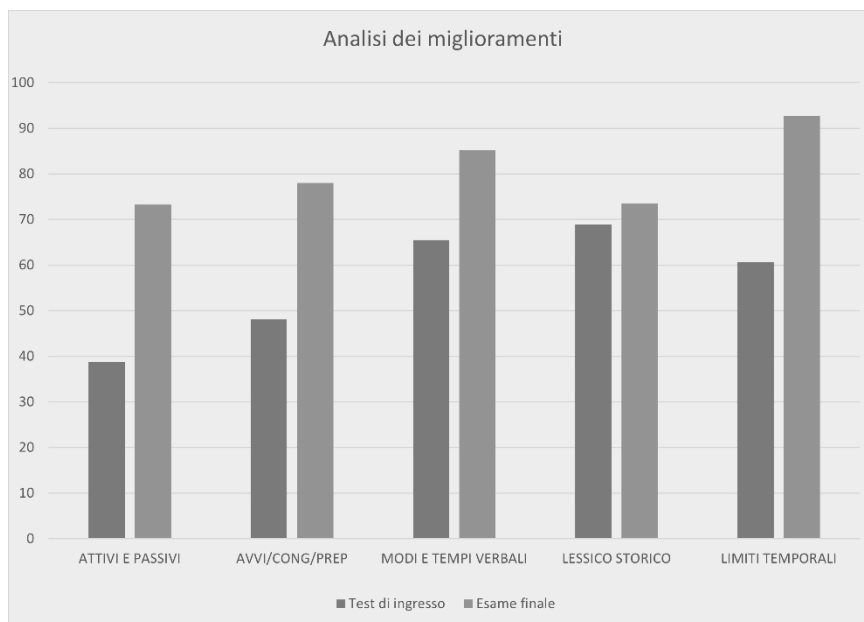


Grafico 6 – Il progresso degli apprendenti.

Confrontando i dati in ingresso con quelli in uscita, emerge che gli studenti e le studentesse hanno migliorato le proprie competenze rispetto a tutti e cinque gli ambiti presi in considerazione. Per quanto riguarda l'individuazione delle forme attive e passive, si è registrato un passaggio dal 38,75% al 73,24%, con un miglioramento pari a 34,49%. Per quanto concerne la distinzione tra avverbi, congiunzioni e preposizioni, si è passati da una percentuale di risposte corrette del 48,11% a una del 78%, con un miglioramento di prestazione pari al 29,89%. Per il riconoscimento dei modi e dei tempi verbali, il passaggio è stato dal 65,5% all'85,24%, con un miglioramento del 19,74%. Per quanto concerne la comprensione del lessico storico, si è registrato un passaggio dal 68,9% al 73,48%, migliorando del 4,58%. Infine, per ciò che riguarda l'individuazione dei limiti temporali, si è passati dal 60,7% al 92,74%, con un miglioramento del 32,04%.

Al di là di percentuali poco significative ai fini statistici, se si considera la dispersione e il fatto che le prove di entrata e di uscita sono differenti, è possibile notare che il corso OFA ha pienamente raggiunto gli obiettivi glottodidattici.

Bibliografia

Ballarin, Elena and Nitti, Paolo. *Strategie glottodidattiche per l'italiano accademico: un'indagine sull'interferenza delle L1 nell'interlingua della L2 in ambito accademico*, in Bonetto, Elena, Ennis, Michael, Joseph and Unterkolfer Dietmar. *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education. English, Deutsch, Italiano*. Bolzano, Bozen-Bolzano University Press, 2019, pp. 211-226.

- Bower, Gordon, H. and Citilo, Randolph, K. *Cognitive Psychology and Text Processing*, a cura di Teun, A. Van Dijk (ed), *Handbook of Discourse Analysis*. New York, Academic Press, vol. I, 1984, pp. 71-105.
- Cavagnoli, Stefania. *La comunicazione specialistica*, Roma, Carocci, 2007.
- Cerruti, Massimo and Cini, Monica. *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Roma-Bari, Editori Laterza, 2010.
- Corno, Dario. *Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione*, a cura di Paola Desideri (ed), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*. Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 45-67.
- Cummins, Jim. *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. *Working Papers on Bilingualism*. 19, 1979, pp. 121-129.
- Cummins, Jim. *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters, Avon, 1984.
- Ferrari, Angela. *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci, 2014.
- Gualdo, Riccardo; Raffaelli, Lucia and Telve, Stefano. *Scrivere all'università*. Roma, Carocci editore, 2014.
- Gualdo, Riccardo and Telve, Stefano. *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma, Carocci editore, 2021.
- Marinnetto, Paola. *Schemi e macrostrutture del testo espositivo: un ruolo attivo nella comprensione*, in Italiano LinguaDue. 12, vol. II, 2020, p. 182.
- Marinnetto, Paola. *Un aspetto della comprensione: riconoscere i punti di vista*. *Competenza individuale con valore sociale*, in Italiano LinguaDue. 1, 2020, pp. 969-972.
- Nitti, Paolo. *La competenza metalinguistica per l'insegnamento delle lingue*. Scuola e Didattica 5, gennaio 2021, pp. 46-49.
- Nitti, Paolo. *La microlingua della storia: dalle specificità linguistico-testuali all'insegnamento*, a cura di Marin Telis (ed), "Insegnare la Civiltà italiana con la C maiuscola". Roma, Edizioni Edilingua, 2021, pp. 41-48.
- Parlamento europeo e del Consiglio, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo. Allegato della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*. Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2008.

- Roberts, Judith, C. and Roberts, Keith, A. *Deep reading, cost/benefit, and the construction of meaning: enhancing reading comprehension and deep learning in sociology courses. Teaching Sociology.* 36, 2008, pp. 125-140.
- Rosi, Fabiana. *Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: competenze e bisogni degli studenti universitari.* in Italiano LinguaDue, vol. I, 2020, pp.143-158.
- Royer, James, M. *Developing reading and listening comprehension tests based on the Sentence Verification Technique (SVT).* Journal of Adolescent and Adult Literacy, 45, 2001, pp. 30-41.
- Sabatini, Francesco. *'Rigidità-esplicitezza' vs 'elasticità-implicitezza': Possibili parametri massimi per una tipologia dei testi,* a cura di Gunver, Skytte, Francesco, Sabatini (eds.), *Linguistica testuale comparativa.* Copenhagen, Museum Tusulanum Press, 1999, pp. 141-172.
- Schank, Roger, C. *Failure-driven Memory: Cognition and Brain Theory.* vol. IV, 3, 1981, pp. 243-284.
- Schank, Roger, C. *Dynamic Memory: A Theory of Reminding and Learning, Computers and People.* Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- Schank, Roger, C. *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'Intelligenza Artificiale.* La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Serianni. Luca. *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura,* Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Van Dijk, Teun, A. *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 53-77.
- Werlich, Egon. *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik.* Heildeberg, Quelle & Meyer, 1975.
- White, Hazel, L. *Nursing instructors must also teach reading and study skills.* Reading Improvement, 41 (1), 2004, pp. 38-50.
- Wiggins, Grant. *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing.* San Francisco, Jossey-Bass, 1998.
- Yang, Anson. *Reading and the non-academic learner: A mystery solved.* System, 29, 2001, pp.451-466.