



CITATION

Rossi, E. Costruire continuità nell'educazione linguistica tra scuola e università: proposta di un Dispositivo Ponte per l'insegnamento delle lingue moderne. *Linguae & - Journal of Modern Languages and Cultures*, 29(1). <https://doi.org/10.14276/l.v29i1.5623>

DOI

<https://doi.org/10.14276/l.v29i1.5623>

RECEIVED

March 25, 2026

ACCEPTED

October 9, 2026

PUBLISHED

October 17, 2026

PEER REVIEW HISTORY

double blind review

COPYRIGHT



This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



Costruire continuità nell'educazione linguistica tra scuola e università: proposta di un Dispositivo Ponte per l'insegnamento delle lingue moderne

Enrica Rossi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)

enrica.rossi@uniurb.it

ABSTRACT

This paper addresses continuity between secondary school and university in language education, focusing on the difficulties students face when moving from school-based study to the linguistic and academic demands of higher education. Drawing on scholarship on curriculum design, assessment and educational transitions, it proposes a conceptual and operational framework to strengthen coherence across the two contexts. The study introduces a bridging model, conceived as a pedagogical tool to support the gradual development of language awareness, academic literacy practices and learner autonomy. The model combines authentic tasks, transparent assessment criteria, and collaborative curriculum planning to promote continuity in learning trajectories and clarify expectations across levels. The article concludes by discussing the model's pedagogical implications and by arguing that the school-university transition should be understood as a shared space of educational responsibility.

Enrica Rossi

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
enrica.rossi@uniurb.it

Costruire continuità nell'educazione linguistica tra scuola e università: proposta di un Dispositivo Ponte per l'insegnamento delle lingue moderne

ABSTRACT

This paper addresses continuity between secondary school and university in language education, focusing on the difficulties students face when moving from school-based study to the linguistic and academic demands of higher education. Drawing on scholarship on curriculum design, assessment and educational transitions, it proposes a conceptual and operational framework to strengthen coherence across the two contexts. The study introduces a bridging model, conceived as a pedagogical tool to support the gradual development of language awareness, academic literacy practices and learner autonomy. The model combines authentic tasks, transparent assessment criteria, and collaborative curriculum planning to promote continuity in learning trajectories and clarify expectations across levels. The article concludes by discussing the model's pedagogical implications and by arguing that the school-university transition should be understood as a shared space of educational responsibility.

KEYWORDS: Language education; school-university transition and continuity; curriculum alignment; academic literacy; assessment rubrics.

Il presente contributo intende proporre un modello progettuale di raccordo strutturato tra scuola secondaria di secondo grado e università nell'ambito dell'insegnamento delle lingue moderne. Muovendo da un'osservazione sistemica delle criticità che caratterizzano il passaggio tra i due segmenti formativi quali, ad esempio, il disallineamento metodologico, le differenze nei criteri valutativi, l'eterogeneità dei livelli in ingresso e una talvolta scarsa esplicitazione delle compe-

tenze richieste in ambito accademico, il lavoro si articola attorno alla seguente domanda di ricerca: “In che misura la co-progettazione interistituzionale di un Dispositivo Ponte tra scuola secondaria e università può favorire la continuità metodologica e valutativa nell’insegnamento delle lingue moderne e ridurre la discontinuità percepita dagli studenti¹ nel passaggio al contesto accademico?” e delinea al contempo un’ipotesi di azione configurata come proposta operativa.

L’ipotesi di partenza sostiene che lo sviluppo intersistemico di un dispositivo di collegamento possa favorire una maggiore continuità formativa, rafforzare le competenze produttive e di mediazione e ridurre la disomogeneità percepita dagli studenti nella progressione alla formazione universitaria; a partire da tale assunzione, il saggio ne descrive i presupposti teorici, l’architettura, le fasi operative, le modalità di implementazione, i criteri di monitoraggio e i possibili strumenti di verifica, presentandosi come modello replicabile e adattabile a diversi contesti istituzionali.

1. Il problema della transizione formativa nell’educazione linguistica

Il passaggio dalla scuola secondaria all’università rappresenta una soglia formativa di particolare rilievo, tanto sul piano cognitivo quanto su quello istituzionale e identitario. Nell’ambito dell’educazione linguistica, in particolare, tale transizione appare spesso caratterizzata da una frattura implicita derivante dalla percezione che ciò che è stato appreso e valutato in contesto scolastico non sempre coincida con ciò che viene richiesto, presupposto o dato per acquisito nel contesto accademico.

La letteratura pedagogica (si vedano Talotti e Chello 2024, 188; Talotti 2023, 379) ha ampiamente evidenziato come i momenti di riadattamento costituiscano snodi critici nei percorsi di apprendimento; tuttavia, nel caso specifico delle lingue moderne, la discontinuità non riguarda unicamente il livello di com-

¹ Nella piena consapevolezza del valore di un linguaggio rappresentativo della pluralità dei generi ed esclusivamente per esigenze di fluidità del testo, nel presente contributo si è optato prevalentemente per l’uso del maschile come forma non marcata e senza alcuna intenzione escludente o discriminatoria.

petenza linguistica in senso stretto, bensì un insieme più complesso di fattori quali le tipologie di compito, la natura delle prove di valutazione, le aspettative in termini di autonomia, le competenze di mediazione² e il grado di consapevolezza metacognitiva richiesto agli studenti.

In ambito scolastico, l'insegnamento linguistico è spesso orientato verso obiettivi comunicativi coerenti con i descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2020) e le pratiche didattiche e valutative possono mantenere un'impostazione guidata, con un forte supporto del docente nella strutturazione del compito. In ambito universitario, invece, si presuppone una maggiore capacità di gestione autonoma del discorso, di utilizzo del lessico accademico, di sintesi e riformulazione di testi complessi, nonché una più elevata consapevolezza delle strategie di apprendimento (Smith *et al.* 2018, 22-23).

Questa differenza di aspettative genera frequentemente una percezione di divario e divergenza tra i due segmenti formativi e, per questa ragione, i discendenti, pur avendo conseguito livelli di competenze comunicative anche certificati, possono comunque sperimentare difficoltà nel primo anno universitario, per la scarsa familiarità con compiti di natura accademica e con criteri valutativi più articolati e meno esplicitati. Tale scarto si manifesta, in particolare, nella necessità di confrontarsi con pratiche che richiedono capacità di argomentazione, selezione delle fonti, organizzazione gerarchica delle informazioni e adeguamento a convenzioni testuali proprie dei contesti disciplinari.

1.1. Il contesto italiano tra transizione formativa e continuità

Nel sistema educativo italiano, il passaggio scuola-università va letto alla luce dei traguardi dichiarati dal Ministero per il secondo ciclo e delle competenze

² Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) nella sua versione più recente (2020) introduce esplicitamente la competenza di mediazione, nel documento ufficiale definito 'Companion Volume'. Questo testo estende e aggiorna la versione originale del 2001, includendo una maggiore attenzione alla mediazione come competenza comunicativa chiave e centrale nell'approccio orientato all'azione, integrante il profilo linguistico degli apprendenti e intrinsecamente legata alla competenza plurilingue e pluriculturale.

richieste in ingresso e poi progressivamente sviluppate nel percorso universitario, così come espresse nei risultati di apprendimento attesi degli insegnamenti e, più in generale, nei Descrittori di Dublino. Questi ultimi richiamano, infatti, la capacità di applicare conoscenze e comprensione, di comunicare in modo appropriato e di sviluppare autonomia di giudizio, abilità che presuppongono anche una competenza linguistico-comunicativa adeguata ai contesti accademici e disciplinari. Per la prima lingua straniera nei licei, le Indicazioni nazionali collocano lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in direzione del raggiungimento del livello B2 e descrivono una progressione dal B1 nel primo biennio a un livello intermedio nel secondo biennio, fino al consolidamento del B2 al termine del quinto anno (MIUR/INDIRE, 2010³). In modo complementare, nell'ambito dell'istruzione tecnica, ad esempio nel settore economico, i risultati di apprendimento richiamano la padronanza dell'inglese a livello B2 e l'uso dei linguaggi settoriali in contesti professionali, evidenziando la necessità di una competenza linguistica funzionale anche alla dimensione specialistica (MIUR/INDIRE, 2010).

A valle del percorso, le prove INVALSI di inglese al quinto anno sono prove di comprensione (ascolto e lettura) concepite come doppio livello B1/B2 (INVALSI, 2019). Questa focalizzazione, pur informativa, non coincide pienamente con le competenze linguistiche richieste nei percorsi universitari, in particolare nei risultati di apprendimento attesi degli insegnamenti, nelle prove d'esame e nella redazione di elaborati accademici. In ambito universitario assumono infatti rilievo anche pratiche produttive e discorsive quali la scrittura argomentativa, la rielaborazione e integrazione di fonti, l'uso di un registro adeguato e la gestione di consegne complesse, ossia un impiego della lingua come strumento di studio e di costruzione e validazione del sapere.

Nella ricerca sull'istruzione superiore, pertanto, l'accesso dalla scuola secondaria all'università è oggi interpretato come un processo di riallineamento a pratiche di studio, a criteri di valutazione e ad aspettative istituzionali. In questo

³ Tale riferimento va letto tenendo conto del fatto che, all'atto della stesura del presente saggio, il quadro ministeriale relativo al secondo ciclo è interessato da un processo di aggiornamento, con la predisposizione di nuove Indicazioni nazionali per i licei e di nuove Linee guida per gli istituti tecnici.

senso, il buon esito del percorso universitario e la continuità della progressione formativa sono strettamente connessi al grado di integrazione accademica e sociale degli studenti e alla qualità delle esperienze di apprendimento offerte (Tinto 1993, 62-64). Per questa ragione, si rende necessario un riposizionamento del focus verso un processo fisiologico, sostenuto da una progettazione didattica e valutativa capace di rendere trasparenti standard, progressioni e pratiche di riferimento della comunità accademica.

In tale direzione, la *Transition Pedagogy* è stata definita come paradigma di strutturazione intenzionale della transizione, orientato a un design curricolare integrato e *Whole of Institution*⁴. Kift, Nelson e Clarke (2010, 1-5) la descrivono come un approccio alla “*first year experience*” in cui il supporto alla transizione viene incorporato in un curriculum intenzionalmente progettato, attraverso partnership tra staff accademico, scolastico e professionale e una responsabilità diffusa a livello istituzionale. In modo convergente, il rapporto di Fellowship di Kift (2009, 9-28) formalizza l’idea di una fase di transizione sostenuta dal curriculum attraverso progressioni di compito, criteri espliciti e forme di accompagnamento integrate nella didattica, come feedback strutturati, *scaffolding* e tutoraggio; la prospettiva appare particolarmente rilevante per coorti studentesche eterogenee, caratterizzate da livelli di preparazione, esperienze formative e bisogni di supporto differenziati. Le riflessioni più recenti (Naylor e Marrington 2025, 1-6) ribadiscono che la pedagogia della transizione richiede di superare risposte frammentate, rafforzando la dimensione inclusiva e coordinata del curriculum e delle pratiche di supporto.

In tale quadro, la continuità verticale tra scuola e università può essere interpretata, nel contesto italiano, come declinazione specifica di un approccio curricolare consapevole e sistemico alla transizione formativa. Applicata al raccordo scuola-università, questa cornice teorica sollecita, da un lato, lo sviluppo di dispositivi capaci di rendere progressivamente praticabili, già nell’ultimo anno del

⁴ Per *Whole of Institution* si intende un approccio sistemico in cui la responsabilità per la qualità dell’esperienza formativa – e, nello specifico, per la transizione degli studenti – non è demandata a singole iniziative o servizi, ma è assunta dall’intera istituzione. Ciò implica integrazione tra didattica, servizi di supporto e governance, coordinamento tra componenti accademiche e scolastiche e coerenza tra progettazione curricolare, pratiche valutative e politiche istituzionali.

percorso scolastico, alcune pratiche linguistiche e discorsive proprie del primo anno accademico; dall'altro, mette in evidenza un persistente gap operativo, poiché permane una limitata disponibilità di strumenti interistituzionali ripetibili che traducano tali riferimenti teorici in pratiche condivise e monitorabili.

Un ulteriore contributo all'analisi del caso proviene dal filone delle *Academic Literacies*, che legge le difficoltà di accesso all'università non tanto come insufficiente padronanza operativa, quanto piuttosto come effetto di una familiarizzazione solo parziale con le convenzioni accademiche, spesso rese opache dai contesti istituzionali (Lillis e Scott 2007, 9-15). In particolare, una pedagogia della scrittura che integri attenzione ai generi e alle pratiche sociali della valutazione evidenzia l'efficacia di dispositivi che collochino l'educazione linguistica dentro compiti autentici e criteri espliciti, anziché in percorsi separati e meramente rimediali (Wingate e Tribble 2012, 484-91).

Nel dibattito italiano, tale impostazione dialoga con una tradizione di educazione linguistica che, a partire dalle Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica del GISCEL (1975) – recentemente riprese e attualizzate da Silvana Ferreri (2025) – collega in modo esplicito competenze linguistiche e cittadinanza, insistendo sulla necessità di rendere accessibili i linguaggi dello studio come condizione di partecipazione piena e consapevole alla vita culturale e sociale.

In questa linea si colloca, sul versante glottodidattico operativo, la riflessione di Balboni (2013), che traduce tale istanza in una architettura didattica fondata su basi scientifiche solide e coerentemente declinata nelle pratiche d'aula, attraverso scelte metodologiche consapevoli e una progressività strutturata degli obiettivi lungo il curriculum.

La riflessione sul curriculum verticale rimarca che continuità e gradualità devono essere recepite come criteri per costruire progressioni coerenti nelle abilità ricettive/produttive e nella consapevolezza metalinguistica (Guerriero 2024, 340-02) e, sul piano valutativo, nella definizione di principi espliciti e condivisi riconosciuti dalla letteratura glottodidattica italiana come presupposto di qualità e coerenza (Serragiotto 2016, 158-9).

Il Dispositivo Ponte proposto si colloca precisamente in questo spazio operativo: configurandosi come tentativo di trasformare tali indicatori in un modello progettuale mirato, verificabile e adattabile ai diversi contesti istituzionali e, al contempo, come cornice di osservazione che renda codificate e confrontabili le

attese linguistiche/discorsive tra la fine del secondo ciclo e l'inizio degli studi accademici. Muovendo dall'esplicitazione del disallineamento, il dispositivo mira a generare evidenze empiriche utili a formulare e sottoporre a verifica ipotesi di azione sostenibili e trasferibili.

2. Osservazione del fenomeno: il disallineamento tra scuola e università

Nel passaggio scuola-università si osserva un disallineamento riconducibile ad almeno quattro dimensioni. Un primo elemento riguarda le pratiche didattiche prevalenti: nella scuola del secondo ciclo, anche in presenza di approcci comunicativi e *task-based*, è frequente una gestione dell'apprendimento basata su esercizi guidati, verifiche strutturate e un elevato livello di supporto da parte del docente; nel contesto universitario, invece, le attività tendono a essere meno vincolate e richiedono pianificazione autonoma, selezione e rielaborazione dei contenuti e costruzione argomentativa (Kadhim e Mohsein 2024, 167). Un secondo elemento concerne la valutazione: nel contesto scolastico, gli indicatori e i criteri valutativi sono formalmente esplicitati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) d'Istituto e nella programmazione disciplinare, oltre a essere resi pubblici attraverso i canali istituzionali. All'università, invece, pur in presenza di risultati di apprendimento attesi, sillabi e criteri d'esame, la qualità della prestazione viene spesso giudicata tramite dimensioni plurime – coerenza argomentativa, appropriatezza del registro accademico, efficacia pragmatico-discorsiva – che possono risultare meno immediatamente decodificabili dallo studente, soprattutto nella fase di transizione: da qui deriva un possibile effetto di ambiguità rispetto alle attese istituzionali e disciplinari. Un ulteriore elemento riguarda la mediazione: il Volume complementare del QCER (2020) attribuisce un ruolo centrale alle attività di mediazione e ne amplia la descrizione tramite scale e descrittori; sebbene tali pratiche (sintesi, riformulazione, facilitazione della comprensione, negoziazione di significato) non vengano sviluppate in modo sistematico nel curriculum scolastico, in ambito universitario esse tendono a essere presupposte come competenze di base. Infine, l'università richiede un più alto grado di apprendimento autoregolato (definizione di obiettivi, gestione del

tempo, monitoraggio dei progressi) e la capacità di sostenere carichi di lettura consistenti; quando tali competenze non sono state oggetto di sviluppo graduale ed esplicito nella scuola, l'avvio degli studi universitari può tradursi in difficoltà di adattamento alle pratiche di apprendimento e di valutazione nella fase iniziale del percorso universitario.

3. Ipotesi di azione e fondamenti teorici del Dispositivo Ponte

A partire dalle criticità emerse si pone la questione della strutturazione di un dispositivo di collaborazione interistituzionale capace di garantire continuità metodologica, valutativa e formativa nell'insegnamento delle lingue moderne.

L'obiettivo è promuovere coerenza tra i due segmenti formativi, rafforzare le competenze produttive e ridurre la divergenza tra pratiche scolastiche e accademiche.

Il Dispositivo Ponte si fonda su un impianto teorico articolato in quattro assi. Il primo asse riguarda la continuità verticale e il curriculum integrato, intesi come superamento della frammentazione tra segmenti istituzionali e come costruzione intenzionale di progressioni coerenti di obiettivi, pratiche e criteri valutativi. Tale impostazione si colloca nel quadro delle *Academic Literacies*, che interpretano l'ingresso all'università come accesso a pratiche discorsive specifiche, spesso implicite (Lea e Street 1998, 157): la collaborazione tra scuola e università diventa quindi strumento per chiarire standard e convenzioni accademiche, riducendo la scarsa esplicitazione del percorso.

Il secondo asse è rappresentato dall'approccio *task-based*. Il compito autentico, orientato a uno scopo comunicativo significativo (Ellis 2003, 1-5; 2018, 1-50; Nunan 2004, 3-6; 40-41), consente di integrare dimensioni linguistiche, pragmatiche e strategiche, anticipando le pratiche discorsive proprie del contesto accademico. Attraverso attività che implicano sintesi, riformulazione, argomentazione e gestione del registro formale, lo studente è progressivamente introdotto alle modalità di partecipazione alle comunità discorsive universitarie (Gee 2015, 1-18; 140-52).

Il terzo asse è costituito dal principio del *Constructive Alignment*, secondo cui l'efficacia dell'apprendimento dipende dalla coerenza tra risultati attesi, attività

didattiche e criteri di valutazione (Biggs e Tang 2011, 18-23). Nel Dispositivo Ponte tale allineamento assume una dimensione coordinata: scuola e università definiscono congiuntamente esiti di apprendimento, elaborazione dei compiti e indicatori di valutazione, così da garantire progressione e trasparenza.

Il quarto asse concerne una concezione formativa e lineare della valutazione. La valutazione come regolazione dell'apprendimento, con funzione orientativa e metacognitiva (Van der Linden *et al.* 2023, 196 ff) trova applicazione nell'uso di griglie analitiche condivise, che favoriscono consapevolezza e autoregolazione (Andrade 2000, 13-16). La costruzione comune di criteri valutativi non solo rende esplicite le aspettative accademiche, ma promuove una cultura valutativa condivisa tra docenti dei due livelli.

L'integrazione di questi assi teorici permette di delineare il Dispositivo Ponte come un impianto sistemico volto a raccordare le competenze attese, ricollocando in una prospettiva unitaria curriculum, metodologie didattiche e pratiche valutative e accompagnando una transizione graduale tra istruzione superiore e accademica.

3.1. L'architettura progettuale del Dispositivo Ponte

3.1.1 Finalità

Il Dispositivo Ponte mira ad accompagnare gli studenti in un processo di familiarizzazione progressiva con le pratiche linguistiche e cognitive proprie del contesto universitario in LS1, con specifico riferimento all'inglese, attraverso un percorso che anticipa e rende via via praticabili le modalità discorsive, argomentative e valutative tipicamente richieste fin dal primo anno accademico. Obiettivo principale è il riallineamento di competenze già in fase di acquisizione rispetto alle forme e agli standard della comunicazione accademica.

Su questa base, il percorso è orientato a potenziare la qualità della produzione scritta e orale in registro formale, la capacità di organizzare e sostenere argomentazioni, di interpretare e commentare dati e rappresentazioni (grafici, tabelle, diagrammi, mappe concettuali, infografiche e schemi), nonché di attivare processi di sintesi, riformulazione e trasferimento del significato in compiti a maggiore complessità. Una particolare attenzione è riservata alla intellegibilità

dei criteri valutativi, affinché gli studenti possano confrontarsi in modo informato con gli standard richiesti nei contesti universitari.

Accanto alla dimensione linguistica e discorsiva, il dispositivo intende inoltre consolidare competenze di autoregolazione, favorendo lo sviluppo di strategie di pianificazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento al fine di sostenere una transizione progressiva che favorisca dunque la costruzione di un *habitus* di studio coerente con le pratiche accademiche.

3.1.2 *Struttura*

Il Dispositivo Ponte è concepito come un percorso modulare, distribuito su un arco indicativo di sei-otto settimane e attivabile nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, in raccordo tra insegnamento della LS1, attività curriculari e percorsi di orientamento universitario e post-diploma⁵.

La struttura del percorso si articola in quattro fasi interconnesse: co-progettazione; implementazione didattica mediante una sequenza di compiti autentici; feedback integrato; riflessione metacognitiva e consolidamento.

La fase preliminare prevede la costituzione di un gruppo di lavoro misto composto da docenti di lingua della scuola secondaria, docenti universitari di lingua o linguistica applicata e Collaboratori ed Esperti linguistici madrelingua. Il gruppo definisce obiettivi formativi comuni, descrittori di competenza attesi in uscita, tipologie di compiti coerenti con le pratiche accademiche e criteri di valutazione condivisi. Tale assetto consente di costruire un lessico valutativo comune, riducendo la distanza tra cultura scolastica e cultura accademica: il percorso

⁵ La collocazione del Dispositivo Ponte nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado non è qui intesa in senso prescrittivo, né come modello limitato ai soli licei o come segmento aggiuntivo rigidamente separato dalla programmazione ordinaria.

Considerata la densità degli impegni previsti nel quinto anno - tra attività curriculari, Educazione civica, percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, prove INVALSI, preparazione all'Esame di Stato e ulteriori progettualità d'istituto - il percorso può essere rimodulato in base all'ordinamento scolastico, all'autonomia progettuale dell'istituzione e alle deliberazioni degli organi collegiali. In questa prospettiva, il Dispositivo può essere raccordato con l'insegnamento della LS1, con altre attività curriculari e con i moduli curriculari di orientamento formativo previsti per la scuola secondaria di secondo grado, anche attraverso una distribuzione più ampia negli ultimi due anni del secondo ciclo.

integrato assume pertanto un valore fondativo, oltre che organizzativo, poiché orienta la formulazione condivisa di obiettivi e criteri.

La fase operativa si sviluppa attraverso una successione di compiti autentici, progettati per simulare situazioni tipiche del contesto accademico e della comunicazione e cooperazione internazionale. La sequenza è definita in modo crescente per complessità e per grado di autonomia richiesto⁶. Ogni compito è accompagnato da criteri di valutazione espliciti e chiari, così da rendere evidente il processo valutativo e favorire la consapevolezza degli studenti rispetto alle dimensioni oggetto di osservazione.

Il feedback integrato costituisce una componente centrale del dispositivo. In coerenza con la letteratura sulla valutazione formativa (Hattie e Timperley 2007, 81-90), esso si concentra non solo sugli aspetti formali, ma anche sulle dimensioni strutturali e strategiche della produzione linguistica. Il feedback può assumere forma scritta e orale e, ove possibile, includere momenti di confronto tra docenti della scuola secondaria e docenti universitari, secondo modalità organizzative concordate, anche in presenza o a distanza. L'utilizzo di griglie di valutazione analitiche condivise consente di ancorare la restituzione a criteri espliciti e di sostenere la revisione autonoma da parte dello studente; in questa prospettiva, il

⁶ A titolo puramente esemplificativo e qualora l'intero ultimo anno scolastico (anziché solo una parte di esso) fosse dedicato al progetto, un primo compito potrebbe consistere nella redazione di una comunicazione formale indirizzata a un docente universitario o a un ufficio universitario, con particolare attenzione alla gestione del registro, alla coerenza testuale e alla pragmatica della comunicazione istituzionale.

Un secondo compito potrebbe prevedere la preparazione e presentazione orale di un breve progetto tematico, accompagnata da supporti visivi e seguita da una fase di discussione guidata; tale attività mira a sviluppare la capacità di organizzazione del discorso, l'uso del lessico specialistico e la gestione dell'interazione.

Un terzo compito potrebbe concentrarsi sulla sintesi e riformulazione di un testo accademico breve, sollecitando competenze di mediazione linguistica, selezione delle informazioni rilevanti e rielaborazione personale del contenuto.

Un quarto compito, di natura più complessa, potrebbe consistere in una breve produzione argomentativa scritta su un tema disciplinare, con richiesta di integrazione di fonti o di citazioni guidate, al fine di avvicinare gli studenti alle pratiche di scrittura accademica (Hyland 2009, 1-7, 63-78).

feedback opera come dispositivo di orientamento e di progressiva interiorizzazione degli standard universitari.

La riflessione metacognitiva accompagna l'intero percorso e costituisce l'impianto attraverso cui l'esperienza didattica si traduce in consapevolezza formativa. In linea con le teorie dell'autoregolazione (Zimmerman 2002, 64-69), gli studenti sono invitati a riflettere sulle strategie adottate, sui punti di forza e sulle aree di miglioramento. Sono infine previsti momenti sistematici in cui vengono esplicitate le aspettative relative all'uso della LS1 all'inizio del ciclo universitario, in termini di registro, accuratezza, organizzazione del discorso e uso delle fonti, oltre alle tipologie di prove più ricorrenti e alle strategie di studio richieste nel contesto accademico. In tale ambito, strumenti quali diari di apprendimento, schede di autovalutazione e revisioni semi-guidate o autogestite favoriscono la capacità di pianificazione, monitoraggio e valutazione del proprio percorso. La riflessione metacognitiva integra così le altre componenti del dispositivo, contribuendo a trasformare il raccordo tra scuola e università in un processo graduale e consapevole.

3.2. Esemplificazione applicativa e prospettiva di osservazione del Dispositivo Ponte

Al fine di superare la separazione tra una descrizione esclusivamente metodologica del Dispositivo Ponte e la sua traduzione operativa, il presente paragrafo riunisce l'esemplificazione applicativa del modello e una possibile prospettiva di osservazione. In questa formulazione, il dispositivo viene considerato non solo come schema curricolare di raccordo tra scuola secondaria e università, ma anche come proposta suscettibile di messa alla prova attraverso evidenze raccolte nel corso della sua attuazione. L'obiettivo è rendere allineati – entro una medesima sequenza progettuale – finalità formative, attività didattiche, criteri di osservazione e strumenti di monitoraggio, evitando la duplicazione tra piano metodologico e piano esecutivo.

La logica sottesa al dispositivo è quella di una nuova dimensione accompagnata, intenzionalmente progettata e progressivamente resa leggibile agli studenti. In tale prospettiva, l'analisi si concentra sia sulle modalità con cui gli studenti

vengono orientati e sostenuti verso pratiche linguistiche, discorsive e valutative più prossime a quelle richieste nel primo anno universitario, sia sui risultati conseguiti al termine del percorso. La possibilità di osservare il percorso mentre si realizza consente di ancorare la riflessione sull'efficacia del modello a dati qualitativi e comparativi raccolti lungo l'intervento, senza separare artificialmente la fase applicativa dalla fase di osservazione.

Come anticipato, lo scenario da immaginare è quello di una classe quinta della scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito della LS1 inglese e con livello-obiettivo B2. Il percorso si sviluppa lungo un arco indicativo di circa due mesi, secondo una scansione flessibile, rimodulabile in funzione del calendario scolastico e delle condizioni operative del contesto di attuazione. Il prodotto conclusivo consiste nella redazione di un saggio argomentativo di circa mille parole su una tematica di rilievo socioculturale o scientifico, accompagnato da una breve esposizione orale in registro accademico⁷.

Agli studenti viene offerto un contesto guidato in cui familiarizzare con forme di produzione, revisione e valutazione che rendano esplicita la soglia di accesso al contesto accademico, ed è entro questa cornice che si evidenzia la Tabella 1, allo scopo di mantenere la funzione di matrice sintetica delle principali dimensioni osservabili del dispositivo.

Essa, infatti, mette in relazione gli ambiti considerati rilevanti ai fini della continuità formativa – vale a dire continuità percepita, competenze produttive, mediazione linguistica, coerenza valutativa e autoregolazione – con gli obiettivi

⁷ Le tematiche proposte avranno ad oggetto questioni al centro del dibattito pubblico e accademico e dovranno essere selezionate in base alla loro capacità di sollecitare una presa di posizione argomentata, l'impiego critico e consapevole delle fonti e la formulazione di una tesi sostenuta da evidenze pertinenti e verificabili.

Ad esempio, potranno essere considerate tematiche quali: l'intelligenza artificiale in ambito educativo e scientifico; i social media e la costruzione dell'identità giovanile; il cambiamento climatico e le responsabilità individuali e collettive; la transizione energetica e il rapporto tra sostenibilità e sviluppo economico; il multilinguismo nelle società contemporanee; l'uso dei big data e le implicazioni per la privacy; l'innovazione scientifica e i suoi limiti etici; la cittadinanza digitale; il ruolo della tecnologia nei processi di apprendimento; la valutazione scolastica e l'equità; la globalizzazione e le trasformazioni dell'identità culturale; la scrittura accademica come competenza per il successo universitario.

osservati, gli indicatori qualitativi e gli strumenti di rilevazione più coerenti. La tabella va intesa come frame di riferimento che orienta la lettura delle attività previste e la raccolta delle evidenze nel corso della loro realizzazione.

Tabella 1. Quadro operativo di osservazione del Dispositivo Ponte: ambiti, obiettivi osservati, indicatori qualitativi e strumenti di rilevazione.

Ambito	Obiettivo osservato	Indicatore qualitativo	Strumento di rilevazione
Continuità percepita	Rafforzamento della continuità percepita nel passaggio al livello accademico	Maggiore familiarità con pratiche accademiche	Questionari qualitativi; colloqui
Competenze produttive	Miglioramento nella scrittura e nell'oralità	Testi più coerenti e strutturati	Griglie condivise pre/post produzione
Mediazione linguistica	Capacità di sintesi e riformulazione autonoma	Uso consapevole di strategie di mediazione	Compiti autentici
Coerenza valutativa	Convergenza nei criteri tra docenti	Maggiore uniformità nei giudizi	Confronto tra valutazioni
Autoregolazione	Sviluppo della consapevolezza metacognitiva	Capacità di pianificazione e revisione	Diari riflessivi

A seguire, la Tabella 2 intende sviluppare tale quadro in forma sequenziale, presentando una possibile articolazione del percorso e rendendo esplicito il nesso tra obiettivi formativi, attività previste, output attesi e strumenti di monitoraggio. In questo senso, l'articolazione per settimane di lavoro non va intesa come coincidente con il solo monte ore settimanale della LS1, ma come una scansione orientativa del modulo, rimodulabile in base all'organizzazione didattica e ai tempi effettivamente disponibili.

La tabella intende dimostrare come la continuità verticale possa essere progettata e osservata entro una medesima architettura formativa.

Tabella 2. Esempificazione applicativa e prospettiva di osservazione del Dispositivo Ponte: scansione settimanale del percorso da sviluppare in sei-otto settimane, con obiettivi formativi, attività previste, output attesi e strumenti di monitoraggio.

Settimana	Obiettivi formativi	Attività previste	Output attesi	Strumenti di monitoraggio
1	Allineare aspettative e criteri; rilevare i livelli di partenza	Presentazione del percorso; pre-task (mini-argomentazione + sintesi); illustrazione dei criteri di valutazione; questionario iniziale	Elaborato iniziale; questionario di rilevazione iniziale	Griglia valutativa condivisa; questionario iniziale
2	Comprendere il genere accademico	Analisi del saggio; studio di campioni modello; micro-task su struttura e coesione	Schema strutturato	Elenco di criteri; osservazione docente
3	Sviluppare uso delle fonti e rielaborazione	Lettura guidata di fonti; esercizi di parafrasi e sintesi; redazione di un paragrafo argomentativo	Paragrafo con integrazione di fonte; diario 1	Griglia sull'uso delle fonti; diario riflessivo
4	Consolidare la competenza di mediazione	Task di sintesi ragionata per destinatario non specialista; feedback docente	Testo di mediazione; piano di revisione	Criteri di valutazione sulla mediazione; feedback scritto

segue

Settimana	Obiettivi formativi	Attività previste	Output attesi	Strumenti di monitoraggio
5	Rafforzare revisione e autoregolazione	Consegna bozza 1; revisione guidata, mirata e tra pari	Bozza 1 revisionata; scheda di valutazione tra pari	Valutazione analitica; confronto tra pari
6	Valutare progresso e trasferibilità	Consegna versione finale; post-task comparabile al pre-task; presentazione orale breve	Elaborato finale; post-task; presentazione orale	Confronto pre/post; questionario finale
7	Allineare criteri scuola-università	Revisione comparativa su campione di elaborati; confronto interpretativo tra docenti	Report di allineamento; individuazione di elaborati campione di riferimento	Confronto tra valutazioni
8 (opzionale)	Consolidare e documentare evidenze	Micro-interventi su criticità emerse; redazione di un mini-report delle evidenze	Report sintetico per la messa alla prova del dispositivo	Sintesi indicatori Tabella 1

Nel dettaglio, la prima settimana svolge una funzione fondativa, poiché costruisce il quadro di riferimento entro cui il percorso diventa leggibile agli studenti. La presentazione congiunta del modulo, l'esplicitazione dei criteri di valutazione e la somministrazione di un compito iniziale comparabile consentono di rendere visibili sin dall'avvio gli standard attesi e di raccogliere una base osservativa. Il pre-task, combinato con il questionario iniziale, non ha solo funzione diagnostica, ma permette di cogliere il grado di familiarità degli studenti con compiti argomentativi, attività di sintesi e pratiche di autopercezione verso la socializzazione accademica.

La seconda e la terza settimana sono dedicate alla comprensione del genere accademico e allo sviluppo della capacità di rielaborare le fonti. In questa fase, il lavoro su campioni modello, schemi, parafrasi e integrazione delle fonti non rappresenta un segmento preparatorio separato, ma il primo livello di avvicinamento alle convenzioni discorsive richieste in ambito universitario. Le produzioni intermedie e il diario riflessivo forniscono elementi utili per osservare la progressiva acquisizione di coerenza testuale, controllo del registro e uso consapevole delle strategie di riformulazione.

La quarta settimana concentra l'attenzione sulla mediazione linguistica, intesa come capacità di sintetizzare e riorganizzare contenuti in funzione del destinatario e dello scopo comunicativo. Il task di sintesi ragionata rivolto a un pubblico non specialista consente di mettere alla prova la gestione del contenuto, la selezione delle informazioni pertinenti e l'adattamento del registro. Il feedback docente, collegato a criteri espliciti, rende osservabili non soltanto gli esiti della prestazione, ma anche i margini di revisione che lo studente è in grado di riconoscere e trasformare in un piano di miglioramento.

La quinta settimana attribuisce una funzione centrale alla revisione tra pari e, più in generale, all'autoregolazione. La consegna della prima bozza, la peer review guidata e la successiva revisione mirata consentono di osservare se e in quale misura gli studenti sappiano utilizzare i criteri condivisi in modo non meramente ricettivo, ma anche produttivo e valutativo. La scheda di revisione tra pari e la bozza revisionata costituiscono, in questo passaggio, evidenze particolarmente rilevanti, poiché mostrano la capacità di assumere una postura riflessiva rispetto ai testi propri e altrui.

La sesta settimana è dedicata alla verifica del progresso e della trasferibilità degli apprendimenti. La consegna dell'elaborato finale, il post-task comparabile al compito iniziale e la breve presentazione orale consentono di confrontare le prestazioni in termini di organizzazione argomentativa, adeguatezza lessicale, gestione del registro e strutturazione del discorso. In questa fase, il confronto pre/post non viene concepito come misurazione meccanica, ma come strumento interpretativo utile a cogliere trasformazioni nella qualità delle produzioni e nella capacità di sostenere consegne linguisticamente e cognitivamente più complesse.

La settima settimana, laddove realizzabile, introduce un momento di armonizzazione dei criteri valutativi tra i due livelli istituzionali. Il confronto tra do-

centi della scuola secondaria e dell'università su elaborati campione permette di osservare il grado di convergenza interpretativa rispetto agli indicatori condivisi e, nello stesso tempo, rafforza la dimensione di corresponsabilità formativa che il dispositivo intende promuovere. Il report di allineamento che ne può derivare rappresenta un'evidenza importante non solo sul piano valutativo, ma anche sul piano della sostenibilità istituzionale del modello.

L'ottava settimana, prevista in forma opzionale, è orientata al consolidamento e alla documentazione delle evidenze emerse. I micro-interventi sulle criticità più ricorrenti e la redazione di un breve report finale consentono di ricondurre i dati raccolti alle cinque dimensioni sintetizzate nella Tabella 1, senza aggiungere un livello ulteriore di ridondanza descrittiva.

In questo passaggio conclusivo, l'osservazione del dispositivo si ricompone in uno scenario unitario, capace di collegare andamento del percorso, qualità delle produzioni, trasparenza dei criteri e sviluppo di forme consapevoli di partecipazione alle pratiche accademiche.

Nel complesso, il percorso mostra come il Dispositivo Ponte possa essere inteso come struttura didattica e osservativa contemporaneamente: la progressione delle attività genera infatti le evidenze necessarie a valutarne la tenuta pedagogica. L'integrazione tra Tabella 1 e Tabella 2 evita infine la sovrapposizione tra descrizione metodologica e sequenza applicativa, ricomponendo logica dell'intervento, passaggi operativi e prospettiva di osservazione in un'unica sezione.

La continuità verticale si configura pertanto come pratica progettuale concreta piuttosto che come concetto astratto, interpretabile sul piano formativo e scientifico e supportata da dati empirici osservabili e misurabili che ne attestano la coerenza metodologica e l'affidabilità scientifica.

Conclusioni

Alla luce del quadro teorico-operativo e della sua esemplificazione applicativa sin qui ricostruiti, il contributo ha inteso affrontare un nodo cruciale dell'educazione linguistica contemporanea: la discontinuità che ancora caratterizza, in modo più o meno implicito, il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università nell'insegnamento delle lingue moderne. L'analisi dell'im-

piano normativo e della letteratura di riferimento ha mostrato come tale discontinuità debba essere compresa come un disallineamento ampio che investe pratiche didattiche, forme della valutazione, tipologie di compito, gradi di autonomia richiesti agli studenti e accesso alle convenzioni discorsive proprie del contesto accademico.

In tale ottica, il Dispositivo Ponte proposto si configura come una possibile risposta sistemica a tale disallineamento. La sua rilevanza non risiede nell'introduzione di contenuti aggiuntivi o anticipatori rispetto al curriculum universitario, bensì nella costruzione intenzionale di un raccordo tra i due segmenti formativi, fondato sulla condivisione di buone pratiche. Considerato nel suo insieme, il modello mira a rendere progressivamente accessibili agli studenti alcune delle modalità d'uso della lingua, di costruzione dell'argomentazione e di confronto con i criteri di valutazione richieste all'università, favorendo una continuità formativa non solo dichiarata, ma progettata in modo leggibile e attuabile entro i contesti di insegnamento e apprendimento.

Sul piano scientifico, il contributo intende offrire un assetto operativo al dibattito sulla continuità verticale nell'educazione linguistica, mettendo in dialogo prospettive pedagogiche, glottodidattiche e valutative entro un impianto teorico coerente. L'integrazione tra *Transition Pedagogy*, *Academic Literacies*, approccio *task-based* e *Constructive Alignment* consente infatti di collocare il Dispositivo Ponte entro una visione della transizione come processo progettato, graduale e condiviso, nel quale la corresponsabilità tra istituzioni assume un valore definito e non meramente dichiarativo. In questo senso, l'articolazione congiunta tra dimensione applicativa e prospettiva di osservazione mostra come la continuità verticale possa essere pensata non solo come obiettivo pedagogico, ma anche come pratica progettuale suscettibile di essere discussa, osservata e adattata nei diversi contesti istituzionali.

Proprio perché il modello è stato qui delineato in forma teorico-operativa, esso apre ad applicazioni in contesti reali, nei quali sarà possibile osservarne la tenuta pedagogica, l'adattabilità organizzativa e la sostenibilità interistituzionale. In tale direzione, particolare rilievo potrà assumere l'eventuale follow-up nella fase iniziale della carriera universitaria, utile a comprendere la trasferibilità delle competenze attivate durante il percorso e la continuità delle pratiche di apprendimento oltre la soglia del secondo ciclo. Più che come semplice fase aggiuntiva,

questa prospettiva va intesa come sviluppo coerente del modello, nella misura in cui ne prolunga la logica di accompagnamento e ne valorizza la dimensione formativa nel tempo.

In conclusione, il Dispositivo Ponte può essere letto come un'ipotesi di lavoro pedagogicamente fondata e metodologicamente promettente, capace di restituire alla relazione tra scuola e università il suo carattere di spazio condiviso di responsabilità formativa tra istituzioni.

In questa direzione, la continuità verticale nell'educazione linguistica diviene pratica progettuale concreta, realizzabile attraverso alleanze didattiche, linguaggi valutativi condivisi e una più esplicita attenzione alle condizioni che rendono gli studenti progressivamente partecipi delle pratiche accademiche.

In ciò risiede, in ultima analisi, la portata educativa del modello proposto: trasformare una progressione spesso percepita come frattura in un processo leggibile e partecipato.

Bibliografia

- Andrade, Heidi. 2000. "Using Rubrics to Promote Thinking and Learning." *Educational Leadership* 57 (5): 13-18. <https://jgregorymcverry.com/readings/Andrade%20-%202000%20-%20Using%20rubrics%20to%20promote%20thinking%20and%20learning.pdf> (12/02/2026).
- Balboni, Paolo Ernesto. 2013. *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Biggs, John, e Catherine Tang. 2011. *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.), Maidenhead: Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf (12/02/2026).
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions?> (03/02/2026).
- Ellis, Rod. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2018. *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

- Ferreri, Silvana. 2025. "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica, 50 anni dopo". <https://giscel.it/silvana-ferreri-dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica-50-anni-dopo/> (23/02/2026).
- Gee, James Paul. 2015. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722511>.
- GISCEL. 1975. "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica". <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (23/02/2026).
- Guerriero, Anna Rosa. 2024. "Spunti di riflessione sul curriculum verticale di educazione linguistica". *Italiano LinguaDue* 16 (2): 339-350. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/27848>.
- Hattie, John, e Helen Timperley. 2007. "The Power of Feedback". *Review of Educational Research* 77 (1): 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487> (03/02/2026).
- Hyland, Ken. 2009. *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum.
- INVALSI. 2019. "La prova invalsi di inglese al termine del secondo ciclo di istruzione". https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Grado_13_Prova_Inglese.pdf (23/02/2026).
- Kadhim, Haneen Saad, e Osama A. Mohsein. 2024. "A Review of Communicative Language Teaching Approaches in English Language Instruction". *International Journal of Humanities and Education Research* 6 (2): 165-177. <https://doi.org/10.33545/26649799.2024.v6.i2c.104>.
- Kift, Sally. 2009. "Articulating a Transition Pedagogy to Scaffold and to Enhance the First Year Student Learning Experience in Australian Higher Education - Final Report for ALTC Senior Fellowship Program". <https://transitionpedagogy.com.au/wp-content/uploads/2014/05/Kift-Sally-ALTC-Senior-Fellowship-Report-Sep-09.pdf> (28/02/2026).
- Kift, Sally, Karen Nelson, e John Clarke. 2010. "Transition Pedagogy: A Third Generation Approach to FYE - A Case Study of Policy and Practice for the Higher Education Sector". *The International Journal of the First Year in Higher Education* 1 (1): 1-20. <https://www.fyhejournal.com/article/view/13> (28/02/2026).
- Lea, Mary R., e Brian Street. 1998. "Student writing in higher education: An academic literacies approach". *Studies in Higher Education* 23 (2): 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.
- Lillis, Theresa, e Mary Scott. 2007. "Defining Academic Literacies Research". *Journal of Applied Linguistics* 4 (1): 5-32. https://oro.open.ac.uk/17057/1/JAL_Lillis_and_Scott_pdf.pdf (28/02/2026).
- MIUR/INDIRE. 2010. "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento". https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/

- indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf (27/02/2026).
- Naylor, Ryan, e Jessica Marrington. 2025. "A Generation of Transition Pedagogy: Looking Back, Looking Forward". *Student Success* 16 (3): 1-6. <https://doi.org/10.63608/ssj.3920>.
- Nunan, David. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serragiotto, Graziano. 2016. "Nuove frontiere nella valutazione linguistica". *EL. LE* 5 (2): 153-187. https://www.reducazionelinguistica.it/sites/default/files/materiali/SERRAGIOTTO_Valutazione.pdf (28/02/2026).
- Smith, Richard, Kuchah Kuchah, e Martin Lamb. 2018. "Learner Autonomy in Developing Countries." In *Autonomy in Language Learning and Teaching - New Research Agendas*. Ed. by Alice Chik et al., 7-27. London: Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52998-5_2.
- Talotti, Carmela. 2023. "Una revisione sistematica della letteratura scientifica per reinventare pratiche di orientamento formativo e trasformativo". *Lifelong Lifewide Learning* 20 (43): 368-383. <https://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/794> (03/02/2026).
- Talotti, Melania, e Fabrizio Chello. 2024. "Sostenere la transizione scuola-università. Un'analisi delle pratiche di orientamento a partire da una revisione sistematica della letteratura pedagogica". *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente* 16 (28): 187-207. <https://annali.unife.it/adfd/article/view/3025> (03/02/2026).
- Tinto, Vincent. 1993. *Leaving College – Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van der Linden, Jeroen, Cees van der Vleuten, Loek Nieuwenhuis, e Tamara van Schilt-Mol. 2023. "Formative Use of Assessment to Foster Self-Regulated Learning: the Alignment of Teachers' Conceptions and Classroom Assessment Practices". *Journal of Formative Design in Learning* 7: 195-207. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00082-8>.
- Wingate, Ursula, e Christopher Tribble. 2012. "The Best of Both Worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies Writing Pedagogy". *Studies in Higher Education* 37 (4): 481-495. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>.
- Zimmerman, Barry. 2002. "Becoming a Self-Regulated Learner". *Theory into Practice* 41 (2): 64-70.