

La formazione linguistica all'università

Una ricerca sulle percezioni e le convinzioni degli studenti universitari

Michele Daloiso

Abstract Since foreign language skills are assuming a pivotal role in the job market, many higher education institutions in Europe are offering compulsory language courses to enhance these skills among undergraduate and postgraduate students. However, Italian universities do not seem to invest sufficiently in foreign language learning. The paper discusses the results of a survey among 3.000 students at Ca' Foscari University in Venice which aimed at investigating the students' point of view on this topic by collecting data on three areas: earlier foreign-language educational path, perceived need of foreign language learning, students' beliefs about language learning.

1 Il contesto della ricerca: la formazione linguistica nell'università

L'Università Ca' Foscari, da sempre sensibile al tema dell'apprendimento linguistico, nel 2012 ha avviato un progetto di riforma complessiva della formazione linguistica, con l'obiettivo di incrementare la competenza in inglese degli studenti, in particolar modo di quelli che si specializzano in discipline non linguistiche (area economica, scientifica e umanistica). La riforma, entrata a regime nell'anno accademico 2013-2014, si basa sui risultati di una precedente indagine condotta da P.E. Balboni e M. Daloiso sugli standard linguistici previsti dalle università europee. I dati raccolti avevano consentito di tracciare un quadro europeo interessante, che ha poi rappresentato la base di partenza per la successiva ricerca a cui è dedicato questo saggio. Per tale ragione proponiamo una sintesi del lavoro svolto nel 2012, rimandando alla monografia per una visione dettagliata dei dati (Daloiso, Balboni 2012).

1.1 La situazione europea

L'Unione Europea ha sempre seguito una politica che promuove l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica e culturale nella società. Per questa ragione la competenza plurilingue è sempre stata oggetto di indagini quantitative e qualitative sui rapporti tra gli europei e le lingue. In tempi

più recenti, inoltre, si è iniziato a raccogliere anche dati sul livello di competenza linguistica degli europei e sugli standard linguistici da adottare nei sistemi di istruzione. In questa sezione offriamo una sintesi dell'analisi di decine di documenti e report messi a disposizione dalla Commissione Europea.

1.1.1 Gli europei e le lingue

La prima ricerca significativa sui rapporti degli europei con le lingue si svolse nel 2001, con un campione di circa 16.000 soggetti di età variabile tra i 15 e i 60 anni. Già in questa prima ricerca l'Italia si collocava tra gli stati in cui le lingue straniere erano meno conosciute: solo il 30,4% degli intervistati, infatti, dichiarò di avere una qualche competenza in inglese, a fronte di percentuali ben più elevate nell'area mitteleuropea (45,5% in Olanda, 45,1% in Germania), e nel Nord Europa (70,3% in Svezia, 65,5% in Danimarca).

Negli anni successivi l'Unione Europea promosse iniziative importanti volte alla promozione del plurilinguismo, dall'avviamento del *Progetto Lingue 2000* al rafforzamento dei programmi di mobilità europea (Socrates, Comenius, Leonardo ecc.). La ricerca svolta dall'Eurobarometro nel 2005 puntava, pertanto, a verificare l'impatto di questi programmi nella diffusione del plurilinguismo. Raccogliendo le risposte di circa 30.000 intervistati, si rilevò che in media un europeo su due (quindi, il 50% del campione, 3 punti in più della statistica precedente) conosce almeno una lingua straniera al punto tale da poter sostenere una conversazione. Anche in questo caso, però, l'Italia si collocò ben al di sotto della media europea, con una percentuale del 36%, al pari della Spagna e del Portogallo, di poco sopra al Regno Unito, che chiudeva prevedibilmente la classifica con un 29%. Nelle posizioni più alte si confermarono invece i paesi mitteleuropei (91% in Olanda, 62% in Germania), e nordeuropei (89% in Svezia, 88% in Danimarca).

Mentre in alcuni paesi si registrò, dunque, un evidente miglioramento in termini di diffusione delle competenze linguistiche tra la popolazione (perlomeno a livello di dichiarazione), in Italia non sembravano essersi registrati cambiamenti significativi tra il 2001 e il 2005, la qual cosa fece arretrare ulteriormente il nostro paese nel confronto con gli altri Stati Membri.

Nel 2010 l'Eurostat ha proposto una relazione di sintesi che cercava di delineare lo stato dell'arte sull'applicazione dell'Obiettivo di Barcellona,¹ coniugando i dati provenienti dalle ricerche precedenti. A differenza di quanto avvenuto in precedenza, in questo caso si sono forniti dati distinti per le fasce d'età 25-34, 35-54 e 55-64 anni. Guardando il dato globale, si

1 L'obiettivo, formulato nel 2002, sanciva che i sistemi educativi devono promuovere la formazione di cittadini che padroneggino almeno altre due lingue oltre a quella materna.

nota che nuovamente l'Italia si colloca agli ultimi posti per quanto riguarda la percentuale di intervistati che percepiscono di possedere un buon livello di competenza in almeno una lingua straniera.

Analizzando i dati per fasce d'età, la tendenza generale è di una maggiore competenza tra i giovani rispetto agli adulti. Ma mentre in alcuni paesi, come Belgio, Svezia, Norvegia, Austria, Finlandia, la differenza percentuale tra la fascia 25-34 e 55-64 varia tra i 10 e i 15 punti, in Italia la variazione si attesta al 3%. Questo dato appare significativo, dal momento che la fascia 25-34 include chi ha concluso il livello d'istruzione più alto, ossia la formazione accademica. Su 100 giovani intervistati, infatti, meno di 10 dichiarano di avere competenze elevate in lingua straniera.

I dati discussi finora offrono un quadro della *percezione* dei cittadini europei circa le proprie competenze linguistiche, ma non consentono di determinare il livello di competenza *reale* degli intervistati. Si tratta chiaramente di un dato complesso da raccogliere, perché implica la definizione di strumenti di valutazione linguistica da somministrare su larga scala. Tra il 2010 e il 2011 è stata lanciata dalla Commissione Europea la prima indagine europea sulle competenze linguistiche, che nella sua prima fase ha coinvolto i sistemi educativi di 16 paesi (tra cui le tre comunità del Belgio, Inghilterra, Francia, Malta, Olanda, Polonia, Portogallo, Slovenia e Svezia). In questa ricerca sono state rilevate alcune competenze-chiave nella prima e nella seconda lingua di un campione di studenti di scuola secondaria.

Analizzando i dati globali, si osserva che per la prima lingua in riferimento alle abilità ricettive (comprensione orale e scritta) circa il 30% dei partecipanti ha già raggiunto il livello B2; per quanto concerne le abilità produttive (produzione scritta), circa il 30% dei partecipanti si colloca nel livello B1. Se si prendono in considerazione i macro-livelli A e B del Quadro Europeo, risulta che il 45% circa del campione si colloca già nel macro-livello B per la prima lingua, mentre il 25% circa si colloca nel macro-livello B anche per la seconda lingua.

Se si confrontano le *performance* in ciascun paese, il quadro diviene più variegato e complesso. Per quanto riguarda la lingua inglese, sono almeno quattro i paesi che spiccano per il livello elevato delle *performance*: Olanda, Belgio (comunità fiamminga), Malta e Svezia, dove una percentuale compresa tra il 60 e l'80% degli studenti osservati si colloca nel macro-livello B per entrambe le lingue. Appare speculare, invece, la situazione di paesi come Francia, Polonia, Spagna e Portogallo, dove invece solo una percentuale tra il 10% e il 30% degli studenti si posiziona nel macro-livello B1.

1.1.2 Le lingue nelle università europee

Il Progetto ENLU (*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates*) fu realizzato nel biennio 2004-2006 nell'ambito del Piano d'Azione per l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica, con il patrocinio del Consiglio Europeo delle Lingue. L'obiettivo primario del progetto consisteva nel raccogliere dati sull'offerta di formazione linguistica nelle università europee, sviluppando proposte operative per il miglioramento delle politiche linguistiche in ambito accademico.

A tutt'oggi ENLU è l'unico progetto di portata europea che ha tentato di indagare lo stato dell'arte della formazione linguistica in ambito accademico. Nonostante i dati raccolti non siano generalizzabili (a fronte delle 62 istituzioni partner di ENLU esistono in Europa circa 4.000 università), essi contribuiscono a offrire un quadro per iniziare a comprendere alcune tendenze nell'organizzazione della formazione linguistica in ambito universitario. In particolare, ENLU ha indagato due aspetti interessanti: il ruolo della formazione linguistica nei corsi di studio di area non linguistica, e i livelli di competenza linguistica a cui fanno riferimento gli insegnamenti universitari offerti.

Per quanto riguarda il primo aspetto, nel campione di istituzioni universitarie prese in esame si delineano due scenari principali:

Scenario A

Le lingue rappresentano parte integrante del percorso di studi: è previsto pertanto un numero minimo di crediti (in media almeno 10) dedicati alla formazione linguistica; questo 'pacchetto' di crediti è riservato in gran parte alla lingua inglese, ma in alcune università è previsto anche lo studio di almeno una seconda lingua straniera, in conformità con l'Obiettivo di Barcellona;

Scenario B

Le lingue costituiscono una parte accessoria del percorso di studi: lo studente può scegliere di studiare una o più lingue come attività extra-curricolari, che in quanto tali spesso non implicano una valutazione formale, e di conseguenza non influiscono sulla media degli esami sostenuti.

Lo scenario più frequente sembra risultare il primo, nel quale rientra il 33% del campione di istituzioni, mentre il secondo scenario appare meno diffuso (11% del campione). Esiste poi una percentuale di istituzioni che si trova in una situazione ibrida (circa il 20% del campione), per cui lo scenario A riguarda solo la lingua inglese, mentre lo scenario B riguarda lo studio di altre lingue. Le restanti istituzioni hanno dichiarato di non poter

fornire dati attendibili in quanto l'organizzazione dei percorsi di studio era in fase di revisione al fine di un adeguamento al Processo di Bologna.

Per quanto riguarda la competenza linguistica, secondo i dati del Progetto ENLU risulta che:

- per l'inglese, la maggior parte dei corsi ufficiali si colloca al livello C1, soprattutto per i corsi obbligatori (scenario A), seguito dal B2 e dal B1; nel caso di corsi extra-curricolari (scenario B) i livelli più diffusi sono A1/A2.
- per le altre lingue straniere, se si tratta di lingue europee i corsi offerti spaziano in genere dal livello A1 al B2, ma con alcune distinzioni: per le lingue romanze come francese e spagnolo i livelli si orientano verso il B1-B2, mentre per il tedesco A1-A2. Tuttavia, nel caso in cui la seconda lingua straniera rientri nello scenario A, i livelli privilegiati sono sempre B1-B2 a prescindere dalla lingua, con punte verso il C1 per lo spagnolo. Per le lingue non europee, infine, i corsi si orientano verso i livelli A1 e A2. Va precisato che queste lingue rientrano di norma nello scenario B.

In sintesi, dunque, i dati ENLU delineano un profilo linguistico 'minimo' che include una formazione in inglese a un livello intermedio-avanzato (B2-C1). In diversi casi, tuttavia, il profilo in uscita è plurilingue, e include anche competenze in una seconda lingua, che si collocano al livello intermedio (B1-B2) nel caso delle lingue europee, o elementare (A1-A2) nel caso di lingue non europee.

In conclusione, dunque, coniugando i dati provenienti dalle indagini europee emerge un quadro variegato, ma con alcune linee di tendenza piuttosto chiare. La maggior parte dei paesi dell'Unione Europea ha investito fortemente sulla formazione linguistica, con il risultato che negli ultimi quindici anni i livelli di competenza nelle lingue straniere sembra aumentato sia in termini di percezione dei parlanti sia a livello di performance oggettive (sebbene su questo punto si disponga solo di risultati parziali). Esiste, tuttavia, un nucleo di paesi, tra cui l'Italia, che non sembrano aver seguito questa linea di tendenza, con investimenti sulla formazione linguistica ancora insufficienti.

1.2 La situazione italiana

Dopo aver discusso le ricerche-chiave che consentono di delineare un quadro di massima, seppur non esaustivo, sulla formazione linguistica a livello europeo, in questo paragrafo cercheremo di inquadrare la situazione in Italia a livello universitario. Pur non esistendo ricerche su larga scala a questo proposito, presenteremo alcuni dati-chiave raccolti presso le università italiane che compaiono nel *Times Higher Education World University Rankings 2011-2012*.

1.2.1 Il ruolo delle lingue nella riforma dell'università

Per quanto riguarda le lauree triennali riordinate secondo il Decreto Ministeriale 270/2004, si nota un riferimento alla lingua straniera già negli obiettivi formativi qualificanti, seppur con le seguenti variazioni:

- a. un primo nucleo di classi di laurea, tra cui Lettere, individua come obiettivo «possedere la piena padronanza scritta e orale di almeno una lingua dell'Unione Europea, oltre l'italiano»; l'aggettivo 'piena', pur non richiamando (come invece sarebbe stato auspicabile) un preciso livello di riferimento europeo, sul piano sia ricettivo sia produttivo sembra richiamare una competenza di livello avanzato;
- b. un secondo nucleo di classi di laurea, tra cui Scienze e Tecnologie Chimiche, Informatiche, per l'Ambiente e la Natura, individua il seguente obiettivo: «essere in grado di utilizzare, efficacemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea, oltre l'italiano, nell'ambito specifico di competenza e per lo scambio di informazioni generali». In queste classi di laurea la competenza in lingua straniera dovrebbe essere orientata sia alla comunicazione quotidiana sia ad una prima applicazione nel settore di specializzazione;
- c. un terzo nucleo di classi di laurea, che include Scienze dell'Economia e della Gestione Aziendale, punta alla «conoscenza in forma scritta e orale di almeno due lingue dell'Unione Europea, oltre l'italiano», con un evidente riferimento allo studio di più lingue straniere.

La prassi universitaria sembra tuttavia essere distante da questo quadro: da un lato infatti a livello ministeriale gli obiettivi linguistici per le aree scientifica ed economica segnalano la necessità di competenze linguistiche solide non solo nella lingua quotidiana, ma anche nella microlingua; dall'altro proprio in queste aree di studio l'offerta di formazione linguistica appare spesso limitata (cfr. 1.2.2).

Per le lauree magistrali tra gli obiettivi formativi qualificanti di tutte le classi di laurea si ritrova la capacità di «utilizzare fluentemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari». L'obiettivo chiarisce dunque che si dovrebbe puntare all'approfondimento non solo delle competenze nella comunicazione quotidiana in lingua straniera ma anche delle competenze specifiche nelle microlingue scientifico-professionali. Si tratta, tuttavia, di un obiettivo largamente disatteso, se si considera che la maggior parte dei piani di studio delle lauree magistrali non include insegnamenti di lingua straniera; è invece in aumento l'erogazione di insegnamenti in inglese, dove però il focus non è propriamente sulle competenze microlinguistiche.

1.2.2 I risultati-chiave di un'indagine

Questa sezione contiene i risultati di una ricerca finalizzata comprendere come viene organizzata la formazione linguistica nelle 14 università italiane che compaiono nel *Times Higher Education World University Rankings 2011-2012*.

L'indagine mirava a raccogliere informazioni in forma diretta (questionario) e indiretta (analisi dell'offerta formativa disponibile sui siti d'ateneo) su tre focus: requisiti linguistici in ingresso, formazione linguistica (inglese e/o altre lingue) e insegnamento veicolare.

Per quanto concerne il primo focus, nelle lauree triennali non sembra esistere una politica univoca al riguardo; alcuni atenei non stabiliscono ufficialmente alcun requisito in ingresso, altri definiscono un livello di riferimento che però non sempre viene testato. Riguardo alle lauree magistrali, invece, sembra più evidente la tendenza a non stabilire un livello minimo in ingresso, soprattutto quando il corso magistrale non prevede crediti per la formazione linguistica.

Per quanto riguarda l'organizzazione della formazione linguistica, confrontando i dati relativi alle lauree triennali con quelli riguardanti le magistrali si delineano due scenari per certi aspetti opposti. Nella quasi totalità delle lauree triennali è presente almeno un insegnamento di lingua inglese, il cui livello di riferimento in uscita è di norma il B1. In merito ai contenuti dell'insegnamento, le abilità mediamente più sviluppate sono quelle ricettive, ma le risposte provenienti dal campione indicano che anche le abilità produttive sono spesso oggetto d'insegnamento. Lo studio di una seconda lingua è, invece, piuttosto limitato, e nella maggioranza dei casi facoltativo; il livello linguistico di questi corsi si orienta di norma verso i livelli A1 o A2. Nei corsi di studio magistrali la formazione linguistica assume un ruolo del tutto marginale sia per l'inglese sia per le altre lingue. Metà del campione, infatti, dichiara che non sono previsti insegnamenti d'inglese, né tanto meno di altre lingue. Nei casi in cui tale insegnamento è presente, il livello di riferimento è il B2 per l'inglese, mentre non vengono forniti dati sulla seconda lingua.

La pratica dell'insegnamento veicolare, infine, appare ancora limitata, dato per certi versi sorprendente se si considera che il campione primario è costituito da atenei riconosciuti sul piano internazionale. Alcuni atenei del campione stanno, tuttavia, cercando di potenziare l'insegnamento veicolare per aumentare la capacità di attrazione degli studenti internazionali.

In conclusione, dunque, l'offerta di formazione linguistica formulata dalle università italiane prese in esame sembra distante dal quadro delineato dal progetto ENLU, la qual cosa non aiuta certo il riposizionamento dell'Italia rispetto ai livelli di competenza plurilingue a cui la maggior parte degli altri paesi europei sta puntando nel sistema d'istruzione secondaria e universitaria.

2 Inquadramento scientifico della ricerca

Le ricerche descritte nel paragrafo precedente offrono dati interessanti sulla formazione linguistica all'università secondo la prospettiva di chi la organizza, mentre appare più trascurato il punto di vista di chi la riceve, ossia gli studenti. Da questa constatazione nasce la presente indagine, condotta dall'autore in collaborazione con P.E. Balboni nel periodo compreso tra novembre 2012 e maggio 2013. Attraverso un questionario, a cui hanno risposto circa 3.000 informanti iscritti all'Università Ca' Foscari Venezia, si sono indagate le percezioni e le convinzioni degli studenti sul tema della formazione linguistica in un contesto universitario che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, non sembra investire sufficientemente su questo tassello formativo. In questo paragrafo offriremo un inquadramento generale dell'indagine, descrivendone l'impianto complessivo, mentre nel paragrafo successivo se ne discuteranno i risultati.

2.1 Gli obiettivi

La finalità generale della ricerca consisteva nell'indagare il tema della formazione linguistica all'università dal punto di vista dello studente, e dunque di colui che fruisce dell'offerta formativa d'Ateneo, raccogliendo dati di interesse per la ricerca glottodidattica, con particolare riferimento agli studi sull'autonomia nell'apprendimento linguistico, sull'analisi dei bisogni e sull'auto-percezione e l'auto-valutazione delle proprie competenze linguistiche.

Nello specifico, la ricerca mirava a raccogliere dati su tre focus di ricerca:

- a. **focus A: conoscere il retroterra linguistico** di un campione significativo di studenti cafoscarini, in riferimento all'apprendimento delle lingue straniere; nello specifico, raccogliere dati riguardanti il possesso di certificazioni linguistiche, il percorso di apprendimento scolastico ed extrascolastico pregresso, le esperienze di apprendimento linguistico informale. I risultati relativi a questo focus sono discussi nel par. 3.1;
- b. **focus B: condurre un'analisi dei 'bisogni linguistici percepiti'** dal campione di studenti; nel campo della glottodidattica si è soliti distinguere tra bisogni oggettivi, di norma identificati dagli esperti di formazione linguistica sulla base di rilevazioni diagnostiche (test linguistici, interviste, ecc.), e bisogni soggettivi, che riguardano piuttosto le percezioni dell'allievo circa il proprio livello di competenza, gli obiettivi personali e le aspettative sulla formazione linguistica che riceverà. Sulla scorta di tale distinzione, la presente ricerca indaga i bisogni linguistici soggettivi del campione; nello specifico, si sono individuati tre aspetti-chiave: l'auto-valutazione del proprio livello di competenza in lingua inglese; la

percezione del ruolo strategico delle lingue per la qualificazione professionale; i progetti personali finalizzati al miglioramento del proprio livello di competenza nelle lingue straniere. I risultati relativi a questo focus saranno discussi nel par. 3.2;

- c. **focus C: studiare le ‘teorie ingenue’ sull’apprendimento linguistico** espresse dal campione di studenti; lo studio del processo di apprendimento/insegnamento linguistico è prerogativa della glottodidattica, la quale ha elaborato modelli teorici e procedure didattiche basati su una visione complessa di lingua, cultura, apprendimento, a sua volta derivata da teorie nel campo delle scienze del linguaggio e della comunicazione, delle scienze neuropsicologiche ed antropologiche ecc. Tuttavia nella cultura popolare permangono visioni stereotipate e semplicistiche su cosa significa ‘imparare e sapere una lingua’, che conducono ad equazioni scorrette, per cui ad esempio imparare una lingua corrisponderebbe a svolgere esercizi, e sapere una lingua significherebbe conoscere parole e regole grammaticali. Poiché queste teorie ingenue possono incidere sulle aspettative e sugli obiettivi dell’apprendente, si è deciso di dedicare a questo aspetto un focus specifico, i cui risultati saranno discussi nel par. 3.3.

2.2 Lo strumento di raccolta dati

Il reperimento dei dati è avvenuto attraverso un questionario elaborato da Paolo E. Balboni, distribuito a tutti gli studenti dell’Università Ca’ Foscari in modalità online. In questo paragrafo riportiamo il questionario integralmente, indicando il focus di ricerca a cui fa riferimento ciascuna domanda.²

² Poiché il questionario è stato ideato per un pubblico di non esperti, l’ordine delle domande non corrisponde sempre all’ordine dei focus di ricerca; per questa ragione riteniamo opportuno specificare di volta in volta il rapporto tra domande e focus di ricerca. Per la stessa ragione, nel paragrafo 3 si proporrà un’analisi delle risposte sulla base del focus di ricerca e non dell’ordine numerico delle domande.

1. Dati personali

- 1.1 studente studentessa
- 1.2 italiano europeo non europeo

2. Che corso e che anno frequenti

- Laurea triennale di area economica 1° anno
- Laurea triennale di area economica anni successivi
- Laurea triennale di area scientifica 1° anno
- Laurea triennale di area scientifica anni successivi
- Laurea triennale di area umanistica 1° anno
- Laurea triennale di area umanistica anni successivi
- Laurea triennale di area linguistica occidentale 1° anno
- Laurea triennale di area linguistica occidentale anni successivi
- Laurea triennale di area linguistica orientale 1° anno
- Laurea triennale di area linguistica orientale anni successivi
- Laurea magistrale di area economica
- Laurea magistrale di area scientifica
- Laurea magistrale di area umanistica
- Laurea magistrale di area linguistica occidentale
- Laurea magistrale di area linguistica orientale
- Dottorato di area economica
- Dottorato di area scientifica
- Dottorato di area umanistica
- Dottorato di area linguistica

Focus A –
Retroterra
linguistico
(apprendimento
formale)

3. Hai una certificazione di inglese rilasciata da un ente certificatore ufficiale?

- 3.1 sì no
- 3.2 se hai risposto sì, di che livello è? A1 A2 B1 B2 C1
- 3.3 hai una certificazione di un'altra lingua?
- francese
- tedesco
- spagnolo
- russo
- cinese
- arabo
- coreano

Focus B (7.4)	<p>7.2 Quanti corsi ufficiali di una 2a LS hai frequentato? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> oltre</p> <p>7.3 Hai frequentato prevalentemente: <input type="checkbox"/> lezioni <input type="checkbox"/> esercitazioni (lettorato) <input type="checkbox"/> entrambi</p> <p>7.4 Hanno soddisfatto il tuo bisogno di LS? <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>
Focus A (8.1, 8.2, 8.3)	<p>8. Il tuo eventuale studio al Centro Linguistico (CLA)</p> <p>8.1 Sai che c'è un Centro Linguistico a Ca' Foscari? <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no</p> <p>8.2 Hai frequentato corsi di inglese al CLA?</p> <p><input type="checkbox"/> nessun corso</p> <p><input type="checkbox"/> 1 o 2 corsi</p> <p><input type="checkbox"/> 3 o più corsi</p> <p>8.3 Hai frequentato corsi di altre LS al CLA?</p> <p><input type="checkbox"/> nessun corso</p> <p><input type="checkbox"/> 1 o 2 corsi</p> <p><input type="checkbox"/> 3 o più corsi</p>
Focus B (8.4, 8.5, 8.6)	<p>8.4 Hanno soddisfatto il tuo bisogno di LS? <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p> <p>8.5 Se non hai frequentato ciò dipende da <input type="checkbox"/> distanza <input type="checkbox"/> costo <input type="checkbox"/> orari</p> <p>8.6 Se cambiano le cose (distanza, orari, costo) pensi di frequentare il CLA? <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no</p>
Focus C – Teorie ingenuie sulle lingue	<p>9. Secondo te, cosa significa sapere una lingua?</p> <p>9.1 Secondo te, cosa significa sapere una lingua? Cominciamo dalle abilità</p> <p><input type="checkbox"/> Saperla comprendere e parlare</p> <p><input type="checkbox"/> Saperla leggere e scrivere</p> <p><input type="checkbox"/> Tutte e due alla pari</p> <p>9.2 Secondo te, cosa significa sapere una lingua? Un punto chiave è:</p> <p><input type="checkbox"/> Avere una conoscenza solida della grammatica</p> <p><input type="checkbox"/> Avere una conoscenza ampia del lessico</p> <p><input type="checkbox"/> Tutte e due alla pari</p> <p>9.3 Secondo te, sapere una lingua significa:</p> <p><input type="checkbox"/> Sapersela cavare, anche con qualche errore</p> <p><input type="checkbox"/> Sapersela cavare comunque, anche se con tanti errori</p> <p>9.4 Imparare LS costa tempo è fatica: vale la pena secondo te investire nella conoscenza dei gesti, delle espressioni, delle distanze interpersonali diversi da quelli italiani?</p> <p><input type="checkbox"/> certamente</p> <p><input type="checkbox"/> forse</p> <p><input type="checkbox"/> no</p> <p>9.5 Conoscere i valori diversi dai tuoi del popolo che parla la LS è:</p> <p><input type="checkbox"/> fondamentale, altrimenti non si comunica</p>

	<input type="checkbox"/> utile, ma solo se non richiede troppa attenzione <input type="checkbox"/> con l'inglese si comunica con tutti, indipendentemente dalle culture di origine
<p>Focus A – Retroterra linguistico (10.3, 10.4, 10.5)</p>	<p>10 Per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua</p> <p>10.1 Secondo te, all'estero saresti capace di imparare una lingua senza insegnante? credo di sì, ho imparato a imparare <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> forse, ma non ne sono proprio sicuro</p> <p><input type="checkbox"/> credo che un corso base sia indispensabile</p>
<p>Focus B – Bisogni linguistici percepiti (10.2)</p>	<p>10.2 Ci sono corsi per migliorare l'intercomprensione spontanea tra lingue vicine (es: italiano, spagnolo, portoghese, francese) Secondo te:</p> <p><input type="checkbox"/> potrebbe essere interessante investire tempo (e denaro) in un corso</p> <p><input type="checkbox"/> siccome l'intercomprensione è spontanea, credo di poterla cavare da solo</p>
<p>Focus C – Teorie ingenuie sulle lingue (10.1, 10.6, 10.7, 10.8, 10.9)</p>	<p>10.3 A proposito di apprendimento spontaneo: quando leggi in LS, ti viene da pensare "ops, ho capito una nuova regola!?"</p> <p><input type="checkbox"/> raramente</p> <p><input type="checkbox"/> talvolta, ma poi non ci penso</p> <p><input type="checkbox"/> spesso, e mi prendo appunti quasi in una grammatica fai-da-te</p> <p>10.4 Ancora sul tuo apprendimento delle lingue: i libri di testo che hai usato erano utili?</p> <p><input type="checkbox"/> sì, pienamente</p> <p><input type="checkbox"/> sì, ma mancavano di autenticità</p> <p><input type="checkbox"/> sì, ma andavano integrati molto</p> <p><input type="checkbox"/> poco, solo come punto di riferimento</p> <p><input type="checkbox"/> pochissimo, quasi per niente</p> <p>10.5 Hai esperienza di uso di internet nell'apprendimento di LS?</p> <p><input type="checkbox"/> no</p> <p><input type="checkbox"/> sì, ma scarsa, visto che non mi pare molto utile</p> <p><input type="checkbox"/> sì, vorrei usarla di più ma ho poche informazioni su cosa serve davvero</p> <p><input type="checkbox"/> sì, la uso spesso</p> <p>10.6 Quanto all'attitudine per le LS (all' 'esserci portati'), cosa pensi?</p> <p><input type="checkbox"/> alcuni sono negati, irrecuperabili</p> <p><input type="checkbox"/> anche chi si sente negato è recuperabile</p> <p><input type="checkbox"/> nessuno è negato</p> <p>10.7 Tu, come ti vedi: sei 'portato per le LS'?</p> <p><input type="checkbox"/> imparo le LS con facilità</p> <p><input type="checkbox"/> mediamente portato alle LS</p> <p><input type="checkbox"/> ce la faccio, ma devo faticare</p> <p><input type="checkbox"/> mi sento negato, ma vorrei essere aiutato</p>

<input type="checkbox"/> sono negato e lascio perdere 10.8 "Sbagliare è umano": quando sbagli <input type="checkbox"/> ti vergogni, ti senti colpevole <input type="checkbox"/> ti incazzi con te stesso per la figuraccia <input type="checkbox"/> l'accetti come fase normale in un percorso 10.9 Secondo te, l'insegnante di madrelingua <input type="checkbox"/> è indispensabile <input type="checkbox"/> è utile, ma non indispensabile <input type="checkbox"/> deve lavorare insieme a un prof italiano <input type="checkbox"/> serve meno di un prof italiano
--

2.3 Il campione

Il questionario è stato compilato da 2.959 studenti. Il campione è costituito per il 75% da studentesse, e nel complesso gli informanti sono in gran parte di nazionalità italiana (94%); il 6% di stranieri si divide equamente tra studenti di nazionalità europea e altri provenienti da paesi extracomunitari.

In riferimento alle aree di studio da cui provengono gli informanti, come si può notare nel grafico 1, la metà del campione proviene dall'area linguistica, mentre l'altra metà si divide equamente tra l'area economica e quella umanistica; esigua invece risulta la partecipazione degli studenti di area scientifica.³

Grafico 1. Composizione del campione d'informanti per aree di studio

Il 63% del campione è iscritto a un corso di laurea triennale (le matricole costituiscono il 14% dell'intero campione), il 31% ad una laurea magistrale, mentre il 3% frequenta un dottorato di ricerca.

2.4 Metodologia della ricerca

L'indagine qui descritta non è puramente statistica; il metodo di ricerca utilizzato, infatti, coniuga elementi di analisi quantitativa con procedure di natura qualitativa. Nello specifico, l'indagine è assimilabile alla ricerca

³ Il dato andrebbe però rapportato al totale della popolazione studentesca in ciascuna area di studio, dal momento che a Ca' Foscari gli studenti iscritti ai corsi di area linguistica, economica e umanistica sono di norma in numero superiore a quelli di area scientifica.

quantitativa in riferimento allo strumento di rilevazione, che consente di raccogliere dati in forma strutturata, e alla natura dei dati, che sono quantificabili e comparabili. Essa presenta, invece, elementi tipici del metodo qualitativo in riferimento alla rappresentatività dei soggetti individuati e alla portata dei risultati, che non consente generalizzazioni, quanto piuttosto l'individuazione di linee di tendenza.

L'indagine si è svolta nel periodo compreso tra novembre 2012 e maggio 2013, secondo il seguente cronogramma:

- novembre 2012: elaborazione e messa a punto dello strumento di ricerca;
- dicembre 2012-febbraio 2013: raccolta dei dati;
- marzo-maggio 2013: analisi dei risultati.

In merito all'ultima fase, dapprima sono stati elaborati i dati complessivi relativi all'intero campione; in un secondo momento si è proceduto a suddividere le risposte per area di studio, analizzandole in chiave comparativa. Infine, sebbene la percentuale di studenti stranieri non fosse molto elevata in rapporto agli italiani, si è ritenuto che il numero di questionari compilati dagli stranieri (158) fosse sufficiente per condurre un'analisi dei dati-chiave, al fine di individuare alcune linee di tendenza riguardanti soprattutto il retroterra e le competenze linguistiche di questa porzione di campione.

3 I risultati della ricerca

In questo paragrafo si presenteranno i risultati dell'indagine condotta, organizzati secondo i tre focus di ricerca. Nello specifico, i dati relativi al focus A (retroterra linguistico ed esperienze di apprendimento formali ed informali) sono descritti nella sezione 3.1, i dati riguardanti il focus B (bisogni linguistici percepiti) sono discussi nel sottoparagrafo 3.2, mentre quelli relativi al focus C (teorie ingenuie sull'apprendimento delle lingue) sono presentati nella sezione 3.3.

3.1 Retroterra ed esperienze linguistiche dei partecipanti

Il focus di ricerca A riguarda la conoscenza del retroterra linguistico degli informanti in termini sia di certificazioni linguistiche possedute sia di percorso formativo pregresso, includendo esperienze formali (corsi a scuola e all'università) e informali (pratiche di auto-apprendimento). Vediamo dunque di seguito i dati raccolti in merito a questo focus.

3.1.1 Certificazioni linguistiche

Il 48% degli informanti è in possesso di una certificazione linguistica di inglese; se si suddividono di dati per area di studio, tale percentuale sale al 53% tra gli studenti di area linguistica, si conferma al 48% tra quelli di Economia, mentre scende al 37% tra quelli di area scientifica ed umanistica.

Quasi l'80% del campione si colloca nel livello intermedio (il 39% possiede una certificazione B1, mentre il 40% una di livello B2), mentre un'altra percentuale significativa (15%) dichiara di possedere una certificazione C1.

Considerata, tuttavia, la composizione del campione, la cui metà è rappresentata da studenti di Lingue, risulta opportuno scorporare i dati per aree di studio, per comprendere le linee di tendenza per ciascuna di esse. Proponiamo dunque la seguente tabella, che consente di comparare la distribuzione delle risposte per ciascuna area di studio. Nell'ultima colonna, invece, si riportano i dati relativi agli studenti stranieri, in modo da poterli comparare con quelli relativi agli studenti italiani, pur tenendo conto della diversa entità numerica delle risposte.

	Dati relativi al campione complessivo	Dati suddivisi per aree di studio*				Dati studenti stranieri**
		Economica	Scientifica	Umanistica	Linguistica	
A1	0,84%	1,43%	0,00%	1,32%	0,50%	0,00%
A2	4,42%	5,75%	6,12%	6,11%	3,21%	3,74%
B1	38,99%	49,43%	55,11%	52,84%	30,51%	36,21%
B2	40,11%	33,62%	32,65%	29,69%	46,80%	32,76%
C1	14,64%	9,77%	6,12%	10,04%	18,98%	27,29%

Figura 1. Livello di certificazione d'inglese: dati suddivisi per aree di studio e dati relativi agli studenti stranieri

* Le percentuali di questa sezione non sono calcolate sull'intero campione, ma sui singoli sottocampioni di studenti suddivisi per area di studio (ad esempio, il 48,54% degli studenti di *area economica* che hanno partecipato alla ricerca dichiara di possedere una certificazione d'inglese).

** Le percentuali di questa sezione non sono calcolate sull'intero campione, ma sul sotto-campione di studenti stranieri.

L'analisi delle risposte suddivise per aree di studio fa emergere uno scenario piuttosto diverso da quello apparso nel dato complessivo. In media, infatti, escludendo gli studenti di Lingue, salgono le percentuali relative al B1, mentre si ridimensionano le percentuali riguardanti livelli più avanzati. Rimane comunque un elemento positivo il fatto che uno studente su tre sia già in possesso di una certificazione B2.

Se si confrontano i dati degli studenti italiani con quelli degli stranieri, si può notare che le competenze in lingua inglese di questi ultimi risultano superiori; i dati mostrano, infatti, che la percentuale degli stranieri che possiedono il livello C1 è di circa il 28%, ossia il doppio rispetto al dato totale dell'intero campione, e superiore anche al dato riguardante gli studenti di Lingue.

Il 24% del campione complessivo è in possesso di una certificazione in una lingua straniera diversa dall'inglese; il dato è prevedibilmente più alto tra gli studenti di Lingue (40%), mentre risulta nella media del campione complessivo tra quelli di Economia (23%) e Lettere e Filosofia (21%). Molto inferiore, invece, risulta la percentuale degli studenti di area scientifica (12%).

Anche in questo caso i dati relativi agli studenti stranieri sono sensibilmente superiori: ben il 47% degli stranieri, infatti, possiede una certificazione linguistica in un'altra lingua. I dati a disposizione sembrano pienamente in linea con quanto già riportato dal Progetto ENLU, secondo cui molte università europee puntano anche all'insegnamento di altre lingue nei corsi di studio di area non linguistica.

3.1.2 L'apprendimento formale delle lingue: formazione scolastica ed extrascolastica

In questa sezione concentriamo l'attenzione sul percorso di formazione linguistica del campione (domande 4 e 4bis del questionario), escludendo la formazione ricevuta all'università, che verrà discussa nella prossima sezione. In generale, il 42% del campione proviene da una scuola superiore che prevedeva lo studio di una sola lingua straniera (nel 3% dei casi, peraltro, non studiata in modo continuativo nel corso del quinquennio). Il 28% degli informanti, invece, dichiara di aver studiato due lingue nel ciclo d'istruzione superiore; il rimanente 30% dichiara, infine, di aver studiato tre lingue.

Considerando la composizione del campione, anche in questo caso appare utile scorporre i dati per area di studio.

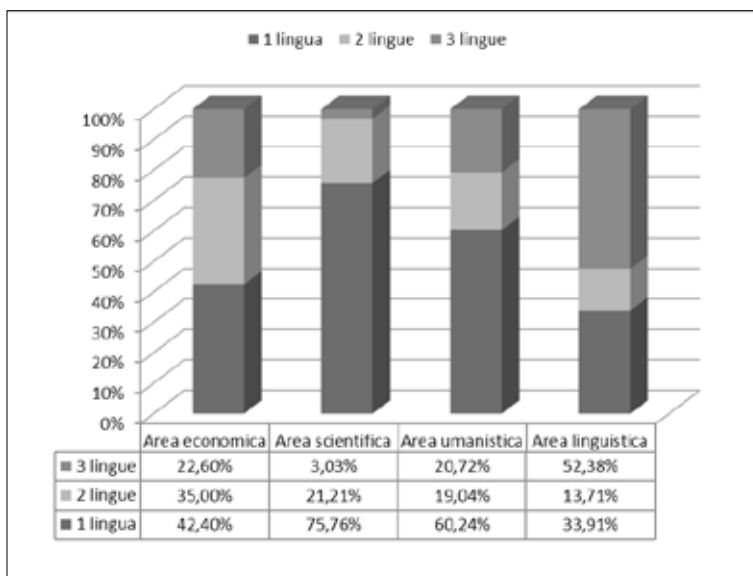


Figura 2. Lingue studiate durante il ciclo d'istruzione secondario

La Figura 2 restituisce un'immagine che si discosta sensibilmente dal quadro complessivo. Ad aver studiato tre lingue durante il ciclo d'istruzione secondario superiore sono per la maggior parte gli studenti di Lingue, mentre nelle altre aree di studio si tratta di un caso non molto frequente, che riguarda circa il 20% degli studenti di area economica e umanistica, e solamente il 3% di quelli di Scienze. Viceversa, la maggior parte degli informanti di area scientifica e umanistica hanno studiato una sola lingua durante il ciclo d'istruzione secondario. Si distingue, invece, il sotto-campione di studenti di area economica, che nel 35% dei casi ha imparato due lingue straniere durante la scuola superiore.

Con la domanda 4bis si sono raccolti dati anche in relazione alle esperienze extrascolastiche vissute prima o durante la formazione universitaria, quali ad esempio corsi presso istituzioni pubbliche o private, mobilità internazionale o viaggi di piacere all'estero. Sintetizziamo di seguito in termini percentuali le risposte fornite.

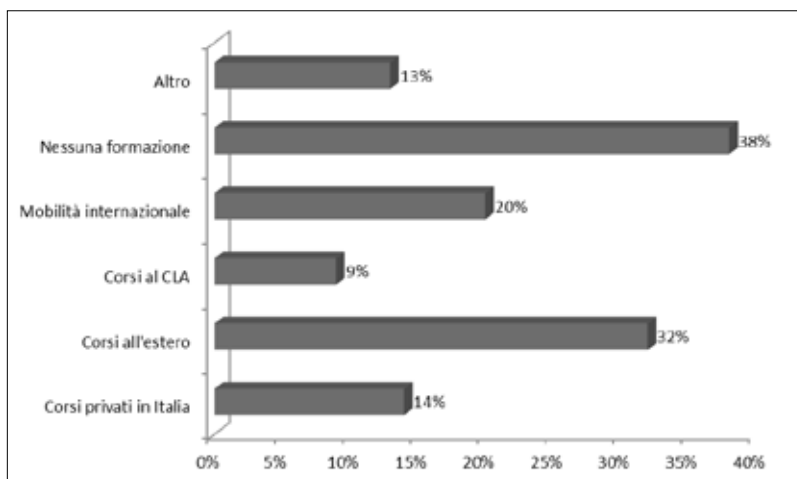


Figura 3. Formazione extrascolastica⁴

Come si può notare, una porzione consistente di informanti che non ha partecipato ad esperienze di formazione linguistica extrascolastica; negli altri casi, è piuttosto comune la frequenza di corsi all'estero, e la partecipazione a programmi di mobilità internazionale (in particolare Erasmus, ma anche Leonardo). Va notato, invece, che solo il 9% degli studenti ha usufruito dell'offerta formativa del Centro Linguistico d'Ateneo per potenziare le competenze nelle lingue straniere (avremo modo di approfondire questo aspetto nella prossima sezione).

I dati precedentemente descritti delineano un profilo di competenze ed esperienze scolastiche nettamente distinto tra gli studenti di Lingue e quelli provenienti da altre aree disciplinari. Per tale ragione, proponiamo di seguito un focus specifico sulle esperienze extra-scolastiche di questi ultimi. Operando una semplificazione, sono stati aggregati da una parte i dati relativi alle esperienze formative in Italia e dall'altro quelli riguardanti le esperienze all'estero.

⁴ Le percentuali danno una somma maggiore di 100 in quanto gli informanti potevano selezionare più opzioni di risposta.

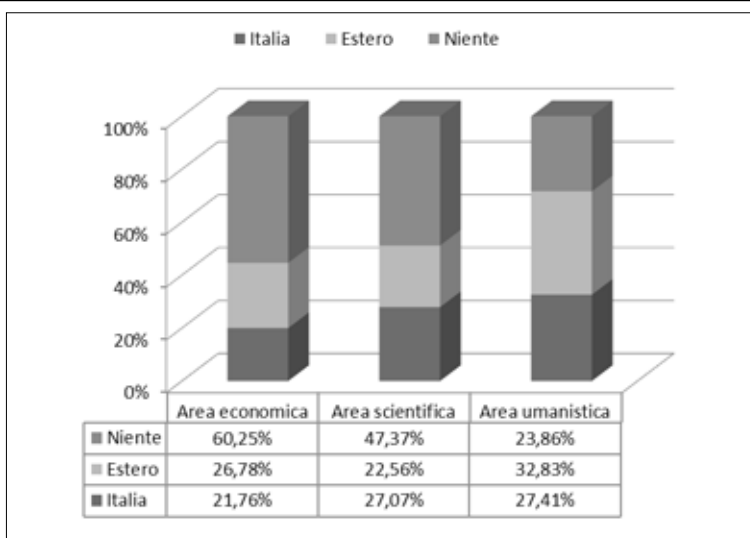


Figura 4. Formazione extrascolastica degli studenti di area non linguistica

Gli studenti di area umanistica risultano aver avuto più esperienze extrascolastiche dei loro colleghi di area economica e scientifica. Mentre, infatti, il 60% degli informanti di Economia e quasi il 50% di quelli di Scienze dichiara di non aver avuto alcuna esperienza linguistica extrascolastica, tale percentuale scende al 24% nel caso degli studenti di Lettere, i quali risultano anche aver avuto maggiori esperienze all'estero (sebbene, in questo caso, le differenze percentuali siano ridotte).

Operando una comparazione tra i grafici 2 e 4, possiamo affermare che oltre la metà degli informanti di area economica proviene da un percorso scolastico che prevedeva lo studio di due o tre lingue, ma essendo risultate limitate le esperienze extrascolastiche, è possibile che le competenze linguistiche siano in alcuni casi ferme ad un livello 'scolastico'. Gli studenti di area scientifica non solo provengono nella maggioranza dei casi da scuole che prevedevano lo studio di una sola lingua, ma nella metà dei casi non hanno avuto alcuna esperienza extrascolastica per colmare eventuali carenze. Gli studenti di area umanistica, invece, pur provenendo in molti casi da istituti che prevedevano lo studio di una sola lingua, risultano aver avuto maggiori esperienze extrascolastiche, in Italia o all'estero.

3.1.3 L'apprendimento formale delle lingue: formazione universitaria

Le domande 7 e 8 del questionario miravano a raccogliere dati sulla percezione degli informanti circa la qualità della formazione linguistica ricevuta

durante il percorso di studi universitario. In particolare, la domanda 7 si focalizza sui corsi di lingua ufficiali (e le relative esercitazioni linguistiche) tenuti presso i Dipartimenti. Nel grafico 6 mettiamo a confronto i dati riguardanti la frequenza a corsi di inglese e di altre lingue presso i Dipartimenti.

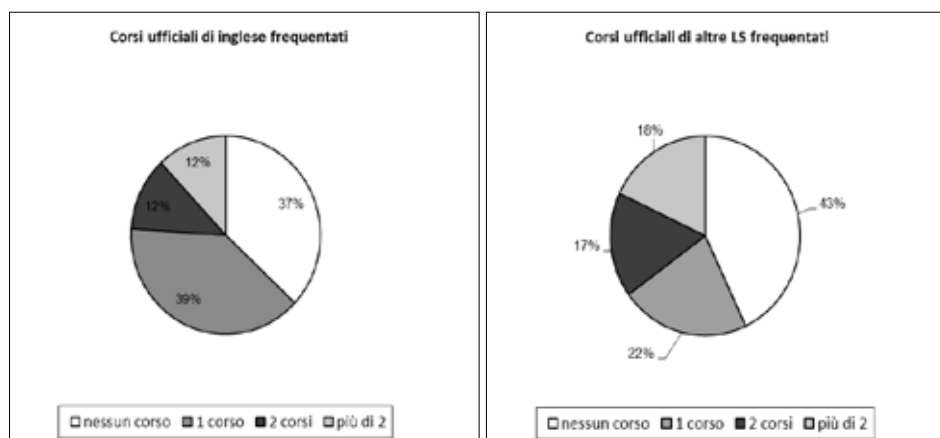


Figura 5. Frequenza a corsi ufficiali di lingua

La comparazione tra i dati relativi ai corsi di inglese e di altre lingue offre un quadro per certi versi sorprendente, in quanto non emergono differenze significative, come invece ci si sarebbe aspettati se si considera che di norma in tutti i corsi di laurea triennale è previsto almeno un insegnamento ufficiale di lingua inglese, mentre la possibilità di studiare altre lingue è contemplata da un numero molto limitato di corsi di laurea di area non linguistica.

Il quadro complessivo è certamente influenzato dalla composizione stessa del campione, costituito per la metà da studenti di area linguistica. Isolando i dati degli informanti di area non linguistica si notano situazioni molto diverse: circa il 20% degli studenti di area umanistica, infatti, ha frequentato almeno un corso di una lingua straniera diversa dall'inglese, percentuale che sale al 28% nel caso degli informanti di Economia. Solo il 5% degli informanti di Scienze, invece, risponde affermativamente a questa domanda.

Per quanto riguarda la frequenza ai corsi ufficiali di inglese, il grafico 6 evidenzia come il 37% del campione non abbia mai seguito alcun corso di lingua. È ipotizzabile che sulla distribuzione delle risposte relative all'inglese abbiano inciso perlomeno due fattori:

- a. **la presenza di studenti di laurea magistrale e dottorandi** (34% del campione complessivo), che di norma nelle aree di studio non linguistiche non sono tenuti a seguire corsi di inglese o di altre lingue; va comunque precisato che a questa parte della domanda 7 ha risposto circa l'80% del

campione complessivo, quindi un informante su cinque non ha offerto dati su questo item;

- b. **il livello di competenza linguistica in ingresso degli informanti**, molti dei quali hanno dichiarato di essere in possesso di una certificazione linguistica, sebbene non sia precisato se fosse stata ottenuta prima o durante il periodo di studi universitario; è tuttavia possibile che attraverso il sistema di riconoscimento di crediti in ingresso questi studenti non fossero tenuti a seguire un corso di lingua, o che abbiano sostenuto l'esame finale senza frequentare le lezioni e le esercitazioni.

L'*item* 7.4 indagava il grado di soddisfazione degli studenti verso i corsi di lingua frequentati. Prima di presentare i risultati, è opportuno premettere che nei sotto-campioni di area umanistica e scientifica si è riscontrata un'incongruenza nei dati, in quanto il numero di informanti insoddisfatti è significativamente superiore al numero di studenti che avevano precedentemente dichiarato di aver seguito il corso. In generale, inoltre, a questa parte della domanda 7 ha risposto l'85% del campione (il 5% in più rispetto alla parte precedente, in cui si richiedeva di dichiarare la propria frequenza ai corsi ufficiali di lingua).

Pur essendo difficile offrire una chiave interpretativa di tali discordanze, è possibile che una parte del campione abbia interpretato l'*item* 7.4 come richiesta di un giudizio complessivo sulla formazione linguistica ricevuta a Ca' Foscari; possono dunque aver risposto a questo *item* anche studenti che non avevano frequentato il corso per ragioni diverse (riconoscimento di crediti, livello del corso, aspettative sul corso disattese, ecc.).

Il campione complessivo manifesta una generale soddisfazione per la formazione linguistica ricevuta; due terzi degli informanti, infatti, esprime un giudizio positivo in merito. Poiché, tuttavia, la quantità e l'organizzazione della formazione varia sensibilmente nei corsi di laurea, si è ritenuto necessario anche in questo caso scorporare i dati per cogliere la distribuzione delle risposte all'interno delle quattro aree di studio. Si è potuto così constatare che:

- a. **la percentuale di studenti che esprimono un parere molto positivo sulla formazione linguistica ricevuta è piuttosto esigua**, e si attesta tra il 10 e il 14%, ad eccezione dell'area scientifica, dove il dato risulta significativamente inferiore (4%);
- b. aggregando i dati degli studenti 'abbastanza' soddisfatti con quelli 'molto' soddisfatti, si ottiene un quadro complessivo del grado di soddisfazione generale manifestato dagli informanti circa la formazione linguistica ricevuta; esprimono un giudizio complessivamente positivo il 70% degli studenti di Lingue, il 62% degli studenti di Lettere, il 54% degli studenti di Economia e il 38% degli studenti di Scienze;
- c. di conseguenza, **nelle aree economica e, in misura maggiore, scientifica**

si registra un tasso piuttosto elevato di insoddisfazione per la formazione linguistica ricevuta; a tal proposito è interessante notare che la maggior parte degli informanti che risponde a questo quesito pur senza aver dichiarato la frequenza al corso esprime un giudizio negativo, per cui sarebbe interessante indagare le ragioni di tale insoddisfazione (monte ore esiguo, livello linguistico troppo basso, contenuti del corso, assenza di corsi di microlingua scientifico-professionale ecc.).

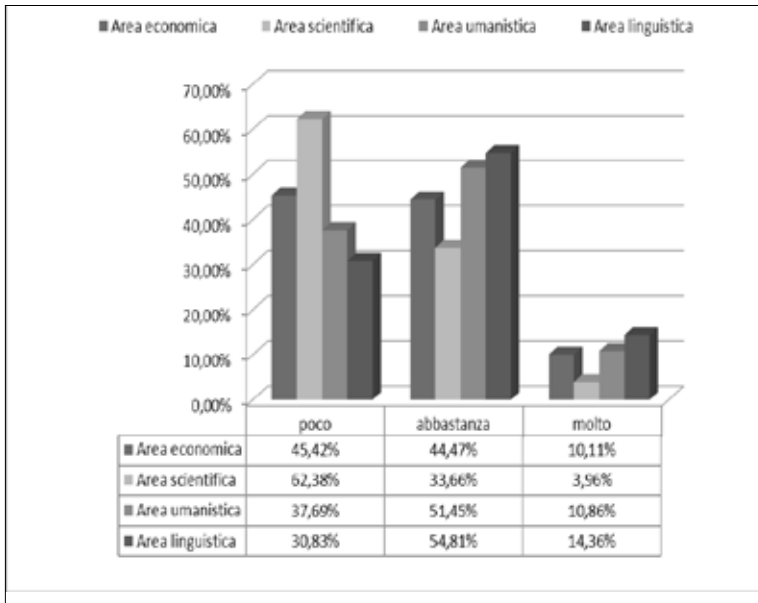


Figura 6. Soddisfazione per i corsi ufficiali di lingua: dati suddivisi per aree di studio

La domanda numero 8 mirava a raccogliere dati circa l’eventuale frequenza ai corsi di lingua organizzati dal Centro Linguistico d’Ateneo e il relativo grado di soddisfazione. Nonostante l’87% del campione dichiarò di essere a conoscenza dell’esistenza del Centro Linguistico, già nel grafico 3 era emerso come solo il 9% del campione ha usufruito della sua offerta formativa. Le risposte alla domanda 8 risultano congruenti con questo dato: nello specifico, solo il 7% del campione dichiara di aver seguito almeno un corso di lingua inglese, mentre solo l’1% ha frequentato più di un corso di inglese; le percentuali scendono rispettivamente al 5% e allo 0,5% se si considerano invece i corsi di lingue diverse dall’inglese.

I dati a disposizione sembrano evidenziare, dunque, che i corsi del Centro Linguistico d’Ateneo non manifestano una capacità d’attrazione sufficiente. Risulta perciò opportuno indagare le cause del problema. L’item 8.5 richiedeva di esplicitare le ragioni alla base della mancata frequenza ai

corsi del Centro Linguistico; le motivazioni indicate maggiormente sono: gli orari poco funzionali (32%), che spesso si sovrappongono agli insegnamenti del piano di studi; i costi elevati (29%) e la distanza (24%).

L'*item* 8.4 consente di raccogliere informazioni circa il grado di soddisfazione degli informanti per i corsi frequentati presso il Centro Linguistico. La soddisfazione per i corsi del Centro Linguistico d'Ateneo appare piuttosto limitata: solo il 9% afferma, infatti, di essere molto soddisfatto, mentre il 60% si dichiara poco soddisfatto.

3.1.4 L'apprendimento linguistico informale

L'apprendimento della lingua straniera non avviene solo attraverso lo studio formale e la frequenza a corsi istituzionali. Possono contribuire allo sviluppo e al potenziamento delle abilità linguistiche anche le occasioni di contatto e d'uso della lingua oggetto di studio. Da una parte le nuove tecnologie (in particolare internet) consentono molteplici opportunità di contatto informale con la lingua (visione di film, lettura di giornali, ascolto di canzoni ecc.), dall'altra durante il percorso universitario può essere richiesto lo svolgimento di attività in lingua straniera (tesine, lettura di materiale bibliografico, frequenza a seminari internazionali ecc.). Queste occasioni di contatto supplementare con la lingua costituiscono una risorsa rilevante se si considera che le abilità linguistiche 'si inibiscono' rapidamente in mancanza di una pratica continua. Nel focus di ricerca A rientra pertanto l'analisi delle attività in lingua straniera più praticate dagli informanti (domanda 5).

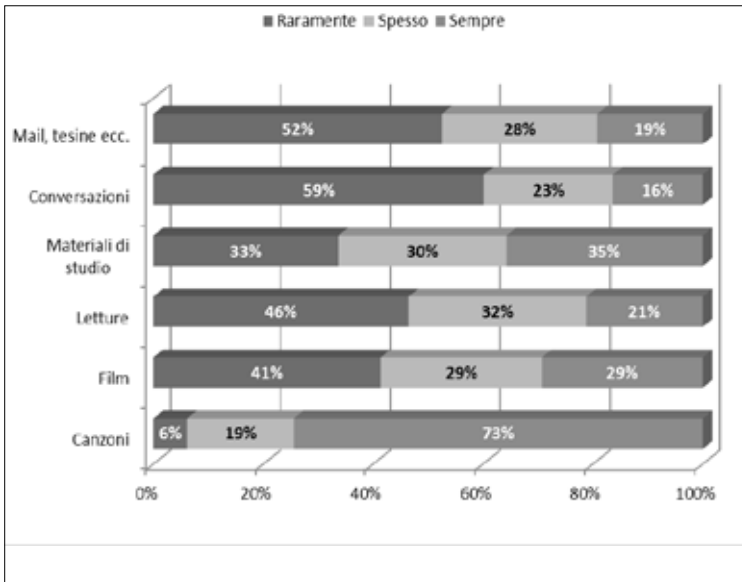


Figura 7. Attività frequenti in lingua straniera

Osservando i dati riportati nel grafico 7, per quanto riguarda le abilità ricettive (comprensione orale e scritta) risulta che l’ascolto di canzoni rappresenta il veicolo in assoluto più diffuso per il contatto con la lingua straniera. Seppur in misura sensibilmente inferiore, sono diffusi anche lo studio di materiali in lingua straniera (il 65% degli informanti dichiara di svolgere quest’attività spesso o sempre), la visione di film (dichiarata dal 58% del campione), e la lettura di giornali o riviste (53%). I dati complessivi, in realtà, variano in modo più o meno significativo se si considerano solo gli studenti di area non linguistica, che risultano meno abituati a guardare film e a leggere riviste in lingua straniera, mentre si trovano abbastanza frequentemente a dover studiare testi in inglese.

Più limitata risulta invece la diffusione di attività che coinvolgono le abilità produttive, come ad esempio la composizione di mail o tesine, dichiarata dal 47% degli informanti (ma solo da circa il 10-13% di studenti di area non linguistica), e la conversazione, indicata dal 39% del campione complessivo (ma solo da circa il 6-8% degli studenti di area non linguistica).

Molte delle attività incluse nel grafico 7 richiedono l’utilizzo delle tecnologie, e in alcuni casi possono essere favorite dall’accesso ad internet. La rete, infatti, costituisce una potenziale risorsa per l’apprendimento delle lingue, dal punto di vista sia formale, grazie ai corsi online e alle numerose risorse didattiche disponibili, sia informale, data la possibilità d’accesso

a materiale autentico, pensato per parlanti nativi (riviste, film, e risorse web non didattiche in lingua originale).

Se da un lato può essere considerata una fonte inesauribile di input linguistico, dall'altro la rete pone non pochi problemi all'apprendente, che spesso non possiede gli strumenti e le conoscenze sul processo di apprendimento linguistico per poter selezionare il materiale più adeguato alle proprie competenze. Nel caso di siti didattici si pone dunque la questione della selezione di risorse affidabili sul piano metodologico-didattico, mentre nel caso di siti per parlanti nativi sorge il problema di individuare materiale accessibile e adeguato al proprio livello di competenza.

Per queste ragioni si è voluto indagare anche l'utilizzo di internet per l'apprendimento delle lingue (*item* 10.5). Un informante su quattro non utilizza internet per la formazione linguistica; il 9% de campione dichiara, inoltre, di utilizzarlo raramente perché lo considera poco utile. Una percentuale molto rilevante, pari a circa il 40%, pur utilizzando già internet per l'apprendimento linguistico desidererebbe maggiori informazioni per un uso strategico e consapevole delle risorse disponibili sulla rete.

Nel complesso, internet viene utilizzato più o meno frequentemente da quasi il 70% degli informanti, ma molti di questi non possiedono gli strumenti e le conoscenze per sfruttarlo pienamente come risorsa per l'apprendimento autonomo.

Il contatto informale con la lingua straniera può stimolare anche riflessioni metalinguistiche spontanee; leggendo o ascoltando un testo in lingua originale, per esempio, lo studente può notare alcune regolarità della lingua, confrontarle, e formulare ipotesi sui meccanismi di funzionamento grammaticale.

L'*item* 10.3, pertanto, indaga la frequenza con cui gli informanti si rendono conto di aver riflettuto spontaneamente sulla lingua straniera. I dati raccolti rivelano che in realtà la riflessione metalinguistica spontanea non è frequente: il 18% degli informanti, infatti, ha risposto 'mai o raramente' al quesito, mentre il 54% ha risposto 'talvolta, ma poi non ci penso'; solo il 28% di informanti, peraltro provenienti quasi esclusivamente dall'area di studio linguistica, afferma di essere spesso impegnato in attività di riflessione metalinguistica spontanea.

I risultati suggeriscono che la riflessione esplicita non sorge in modo naturale dal solo contatto con la lingua; mentre l'apprendimento informale può favorire maggiormente l'uso strumentale della lingua, i contesti formali (corsi ed esercitazioni guidati da un docente) possono svolgere un ruolo-chiave per stimolare la riflessione esplicita sui meccanismi di funzionamento della lingua.

3.2 Bisogni linguistici percepiti

In questo paragrafo presenteremo i risultati dell'indagine in relazione al focus B, ossia il bisogno di formazione linguistica percepito dagli informanti. La domanda numero 6 del questionario, infatti, si divideva in *item* più specifici finalizzati a far emergere tre aspetti-chiave: la soddisfazione degli studenti verso il proprio livello di competenza linguistica (*item* 6.1 e 6.2), la percezione delle lingue come strumento-chiave per il mondo del lavoro (*item* 6.3, 6.4, 6.5), i progetti personali di formazione linguistica a breve-medio termine (*item* 6.6, 6.7, 6.8). Le prossime sezioni discuteranno i dati relativi a ciascuno di questi tre aspetti.

3.2.1 Soddisfazione per il proprio livello di lingua

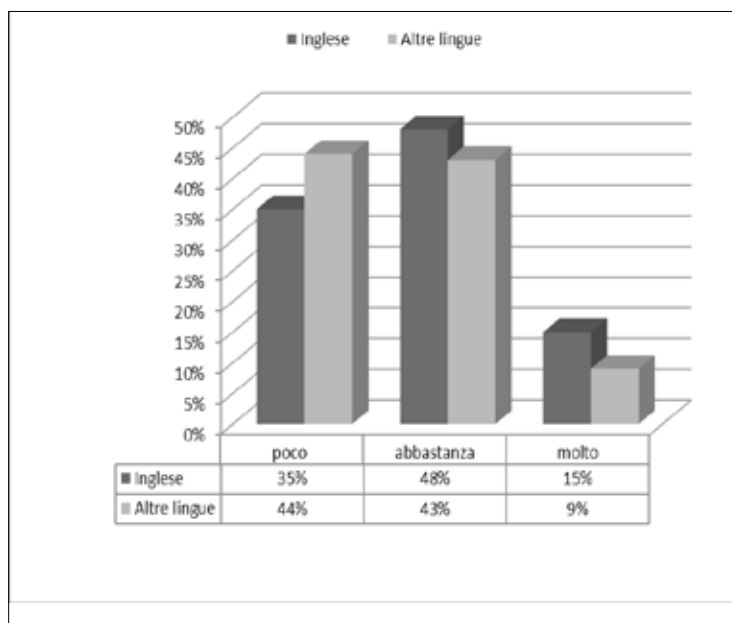


Figura 8. Soddisfazione per la propria competenza linguistica: dati complessivi

Gli informanti si ritengono soddisfatti più del proprio livello di inglese che delle proprie competenze in altre lingue; in generale, infatti, circa la metà degli studenti si dichiara abbastanza soddisfatto riguardo l'inglese, mentre la percentuale scende al 40% quando ci si riferisce alle altre lingue studiate. L'altra metà del campione si divide tra 'poco' e 'molto' soddisfatti.

ti, con una netta prevalenza di studenti insoddisfatti, che costituiscono un terzo degli informanti.

Considerando la composizione del campione si comprende la ragione per cui i dati relativi alla lingua inglese non siano nettamente superiori a quelli riguardanti le altre lingue; è necessario ricordare, infatti, che la metà del campione proviene da corsi di laurea di area linguistica, che prevedono lo studio di almeno due lingue, anche diverse dall'inglese (che pur rimane un obbligo formativo per quanto riguarda l'inglese).

I grafici 9 e 10 mettono a confronto il grado di soddisfazione degli informanti suddivisi per area di studio.

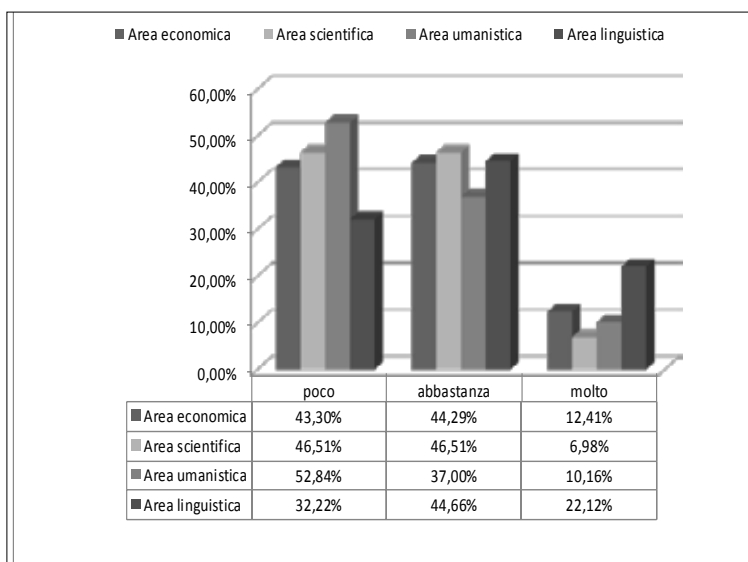


Figura 9. Soddisfazione per la propria competenza in inglese: dati suddivisi per aree di studio

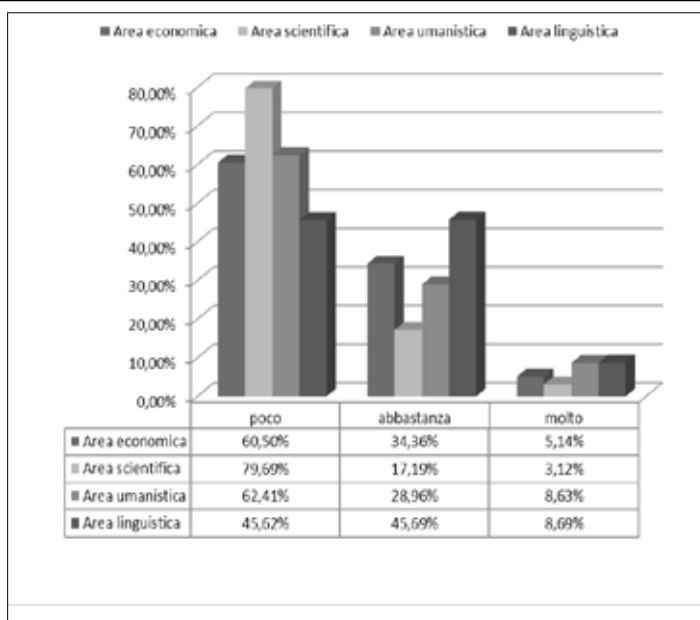


Figura 10. Soddisfazione per la propria competenza in altre lingue: dati suddivisi per aree di studio

L'analisi comparativa dei dati evidenzia che, se si escludono gli studenti di area linguistica, il grado di soddisfazione verso le proprie competenze risulta molto basso; gli informanti di area non linguistica insoddisfatti del proprio livello di inglese costituiscono una percentuale che oscilla tra il 40 e il 50%. È interessante notare come questi dati siano piuttosto omogenei in tutte le aree di studio non linguistiche.

Spostando l'attenzione verso le altre lingue (grafico 10) notiamo che l'insoddisfazione, già considerevole negli studenti di area linguistica (45%), raggiunge livelli molto elevati nelle aree economica e umanistica (60%) ed in misura maggiore nell'area scientifica (80%). Questi dati si possono interpretare considerando le diverse modalità con cui l'insegnamento delle lingue è stato per molti anni affrontato nelle Facoltà non linguistiche di Ca' Foscari. Nei corsi di laurea di area economica e umanistica, infatti, lo studio di lingue diverse dall'inglese è stato per diversi anni contemplato in alcuni corsi di laurea, con conseguente attivazione di specifici insegnamenti a livello di Facoltà/Dipartimento. Nei corsi di laurea di area scientifica, invece, questa possibilità non era prevista in quasi nessun corso di laurea. Queste differenze riguardanti i piani di studi possono dunque aiutare a comprendere i diversi livelli di insoddisfazione tra i tre sotto-gruppi di informanti provenienti dalle aree di studio non linguistiche.

3.2.2 Percezione della lingua come bisogno professionale

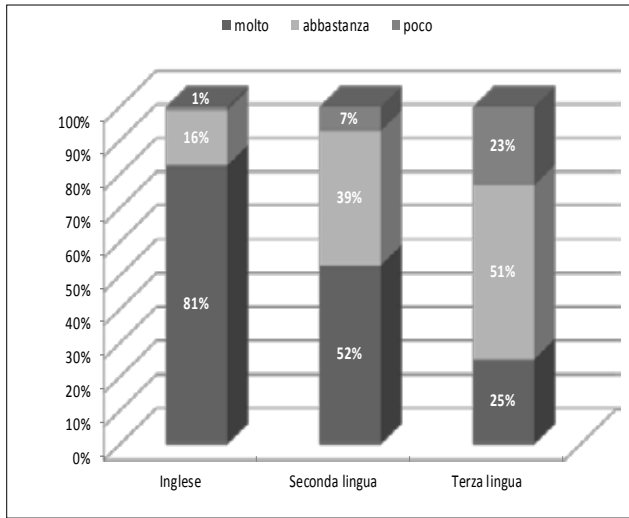


Figura 11. Lingue straniere come bisogno professionale

Nel complesso l’inglese viene fortemente percepito come un bisogno professionale dalla totalità del campione; solo l’1% degli informanti, infatti, si dichiara poco convinto della sua utilità nel mondo del lavoro. La distribuzione delle risposte relative alla seconda e, in misura maggiore, alla terza lingua subisce una variazione negativa; è interessante notare, però, come in relazione alla seconda e alla terza lingua le risposte si orientino maggiormente su ‘abbastanza’, e solo in misura minore su ‘poco’. Di conseguenza, risulta che il 90% del campione si dichiara abbastanza/molto convinto circa l’utilità della seconda lingua, e il 75% esprime lo stesso giudizio in relazione alla terza lingua.

I dati complessivi offrono, quindi, un quadro secondo cui la conoscenza delle lingue straniere (non solo l’inglese) viene percepita come una competenza-chiave ai fini professionali. In questo quadro, già di per sé positivo, spiccano le risposte fornite dagli studenti stranieri, che si collocano su valori di gran lunga superiori alla media: la conoscenza dell’inglese è ritenuta molto importante dal 90% degli informanti stranieri, mentre esprime lo stesso giudizio per la seconda e per la terza lingua rispettivamente il 70% e il 35% di questo gruppo. I dati sembrano dunque suggerire che la percezione del ruolo strategico delle lingue nel mondo del lavoro sia mediamente molto elevata negli studenti stranieri.

Concludiamo questa sezione offrendo alcuni dati più specifici circa la distribuzione delle risposte all’interno delle diverse aree di studio. Per

quanto riguarda le convinzioni relative all'inglese, non si osservano variazioni significative: i più convinti risultano essere gli studenti di area economica (90%), mentre per le altre aree di studio le risposte si collocano nella media del campione complessivo (84% per l'area scientifica, 81% per l'area linguistica, 77% per l'area umanistica).

L'utilità della seconda lingua viene percepita maggiormente dagli studenti di area economica ed umanistica (56%), mentre in misura inferiore a Scienze (39%) e a Lingue (31%).

Infine, in riferimento alla terza lingua, i dati delle aree economica, linguistica e umanistica non si discostano significativamente dai risultati del campione complessivo. Fanno eccezione quelli riguardanti gli studenti di area scientifica, che nel complesso risultano poco persuasi dell'utilità di una terza lingua per scopi professionali; nello specifico, solo il 7% del campione si dichiara molto convinto (a fronte di un dato medio complessivo del 23%), e oltre il 55% si definisce poco convinto (dato medio: 25%).

3.2.3 Progetti futuri

Nella sezione precedente è emerso che, a fronte di una elevata percezione del ruolo-chiave delle lingue sul piano professionale, una percentuale consistente di studenti non si ritiene soddisfatto del proprio livello di competenza. Considerando che il giudizio espresso dagli informanti sulla formazione linguistica ricevuta a Ca' Foscari non si può ritenere del tutto positivo (cfr. 3.1.3), appare interessante approfondire i progetti futuri del campione in merito alla propria formazione linguistica, che sono stati rilevati attraverso gli *item* 6.6, 6.7 e 6.8.

L'82% del campione complessivo dichiara di voler perfezionare senza dubbio lo studio dell'inglese, mentre solo il 3% non lo ritiene una priorità immediata. Il dato, che risulta omogeneo in tutte le aree di studio, appare coerente sia con quello relativo alla percezione dell'utilità professionale dell'inglese sia con le percentuali di studenti che si sono dichiarati non del tutto soddisfatti delle proprie competenze in inglese.

Il desiderio di perfezionare una seconda lingua già studiata è emerso nel 69% del campione, a fronte di un 13% che ha risposto negativamente al quesito. Infine, 51% degli informanti ha dichiarato di voler iniziare a studiare una nuova lingua, a fronte di un 31% di incerti e un 18% che ha risposto negativamente.

3.3 Convinzioni sull'apprendimento linguistico

Il terzo focus di ricerca (C) mira ad indagare le 'teorie ingenue', ossia le percezioni e le convinzioni che gli studenti maturano riguardo le lingue e il loro apprendimento, sulla base di esperienze e variabili soggettive (stile di apprendimento, modalità di insegnamento dei propri docenti, esperienze linguistiche ecc.), e non di reali conoscenze scientifiche.

Nello specifico, il questionario consentiva di rilevare le teorie ingenue degli studenti riguardo tre aspetti, che approfondiremo in seguito:

- a. cosa significa 'sapere una lingua' (domanda 9);
- b. l'attitudine alle lingue (*item* 10.6 e 10.7);
- c. il ruolo del docente di lingua (*item* 10.1 e 10.9).

3.3.1 Cosa significa 'sapere una lingua'

La competenza comunicativa è costituita da un insieme complesso di abilità e conoscenze che investono diverse dimensioni (a questo proposito, rimandiamo a un modello di competenza comunicativa piuttosto in uso nella glottodidattica italiana: Balboni 2007, 2011). Ai fini dell'analisi delle risposte alla domanda 9, possiamo distinguere tra abilità e conoscenze che investono la dimensione più strettamente linguistica (saper fare lingua, sapere la lingua, saper fare con la lingua) e abilità legate alla dimensione (inter)culturale, ossia da un lato la conoscenza dei modelli culturali e di civiltà e dall'altro la capacità di agire in situazioni di contatto interculturale interpretando correttamente tali modelli.

Il grafico 12 si focalizza sulla dimensione linguistica della competenza comunicativa, mettendo a confronto i dati raccolti con le domande 9.1, 9.2 e 9.3. Per favorire una corretta lettura dei dati, il grafico è accompagnato da una legenda che riporta per ogni area indagata (saper fare lingua, sapere la lingua e saper fare con la lingua) le opzioni previste dagli *item* e la distribuzione percentuale delle risposte pervenute. Per rendere più immediato il rapporto tra grafico e legenda, le opzioni di risposta sono contrassegnate da una lettera, e nel grafico accanto a ciascun dato percentuale si riporta la lettera della relativa opzione.

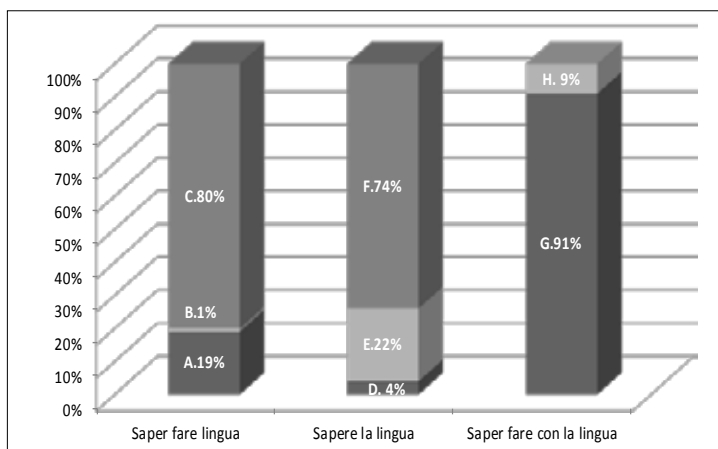


Figura 12. Convinzioni sul 'sapere una lingua': la dimensione linguistica

I dati rivelano che in ciascuna area della competenza comunicativa gli informanti si sono orientati verso le risposte 'più equilibrate'. Per quanto riguarda il saper fare lingua, l'80% del campione afferma di ritenere ugualmente importanti le abilità orali e scritte, mentre in riferimento al sapere la lingua, il 74% del campione assegna pari importanza al lessico e alla grammatica. Tuttavia, osservando attentamente i dati relativi all'area del sapere la lingua, emerge che una percentuale piuttosto rilevante del campione (22%) ritiene prioritaria la grammatica, che in effetti costituisce ancora un focus didattico rilevante nelle pratiche d'insegnamento delle lingue in Italia. Non stupisce, dunque, che in riferimento al saper fare con la lingua, il 91% del campione abbia affermato l'importanza dell'efficacia solo se accompagnata dalla correttezza.

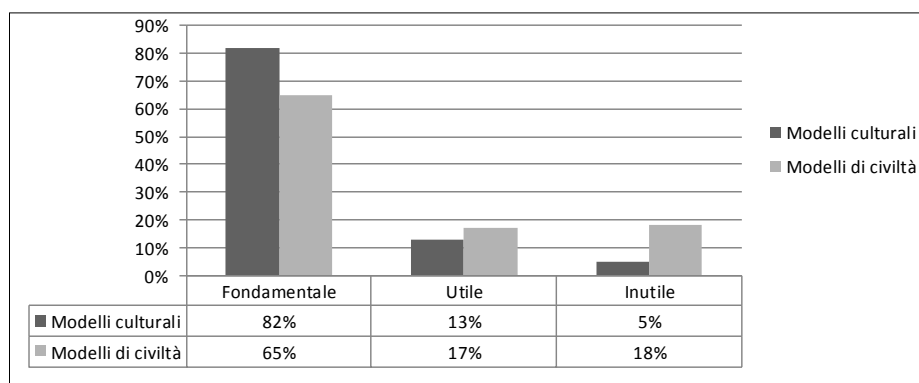


Figura 13. Convinzioni sul 'sapere una lingua': la dimensione culturale

Il grafico 13 offre una sintesi dei dati raccolti attraverso le domande 9.4 e 9.5, che indagavano più da vicino la dimensione interculturale della competenza comunicativa, in particolare le convinzioni degli studenti circa l'opportunità di focalizzare lo studio anche su questi aspetti. In generale, la conoscenza dei modelli culturali e di civiltà viene percepita come parte integrante di una competenza comunicativa completa, anche se, soprattutto in riferimento ai modelli di civiltà, sembra incidere il pregiudizio secondo cui l'inglese, in qualità di lingua internazionale, risolverebbe ogni problema comunicativo. L'incidenza di questa convinzione risulta maggiore negli informanti provenienti dalle aree economica e scientifica, dove la percentuale di studenti che ritengono inutile lo studio dei modelli di civiltà sale rispettivamente al 28% e al 31%.

3.3.2 Attitudine alle lingue

L'attitudine all'apprendimento delle lingue costituisce un tema controverso nella ricerca glottodidattica; l'ipotesi secondo cui esisterebbero studenti più portati di altri allo studio delle lingue è stata, infatti, messa in discussione dalle teorie sugli stili d'apprendimento e sulle intelligenze multiple, secondo le quali gli insuccessi di un allievo nell'apprendimento linguistico sarebbero indice non tanto di un'inefficienza verso le lingue quanto piuttosto nella scarsa conoscenza del proprio stile di apprendimento o nel conflitto lo stile d'apprendimento dell'allievo e lo stile d'insegnamento del docente (per un approfondimento rimandiamo a Daloiso, 2009). Tuttavia, nella percezione comune permangono teorie ingenuie sull'attitudine alle lingue. Per questa ragione attraverso le domande 10.6 e 10.7 del questionario si è voluto indagare questo aspetto.

Il 17% del campione crede nell'esistenza di persone totalmente 'negate' per le lingue; il 58% ritiene che esistano persone con scarsa attitudine, ma che con un'istruzione adeguata possono raggiungere buoni risultati; infine, il 25% crede che non esistano persone non portate per le lingue. Nel complesso, dunque, la maggior parte del campione afferma l'esistenza dell'attitudine allo studio delle lingue, ma oltre la metà non la ritiene un fattore determinante per il successo nell'apprendimento.

Osservando la Fig. 14 notiamo che il 48% del campione si considera mediamente portato per le lingue; il 24%, inoltre, ritiene di riuscire ad impararle con facilità, mentre il 22% afferma di riuscirci con fatica. Nessun informante si ritiene del tutto inadeguato all'apprendimento linguistico, mentre solo il 4%, pur sentendosi poco portato, esprime il desiderio di essere sostenuto nello studio delle lingue.

Gli studenti che dichiarano di riuscire ad apprendere con difficoltà aumentata nelle aree economica (30%) e scientifica (38%), così come cresce il dato percentuale degli informanti che si ritiene non portato per le lin-

gue, ma desidererebbe ricevere un supporto specifico (rispettivamente 9% nell'area economica e 11% in quella scientifica).

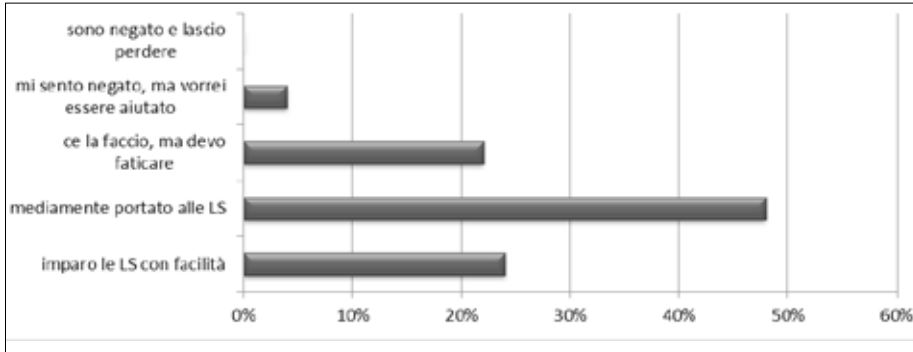


Figura 14. Percezione della propria attitudine linguistica

3.3.3 Il ruolo del docente

Un ultimo aspetto preso in considerazione per il focus di ricerca C riguarda le convinzioni degli studenti circa l'importanza del docente per un proficuo apprendimento delle lingue.

L'*item* 10.1 poneva il seguente quesito: «Secondo te, all'estero, saresti in grado di imparare una lingua anche senza insegnante?». Una porzione rilevante del campione (39%) ritiene di possedere già gli strumenti necessari per acquisire la lingua in un contesto d'immersione senza la guida di un docente; tuttavia una percentuale altrettanto consistente (34%) esprime perplessità in merito, mentre il resto del campione (27%) ritiene imprescindibile almeno un corso di lingua iniziale. I dati meriterebbero un'analisi più approfondita soprattutto in riferimento alla formazione linguistica che gli studenti ricevono prima della partecipazione a scambi Erasmus o ad altri programmi internazionali; questi dati, infatti, sembrano suggerire che molti studenti non avvertano la necessità di uno studio preparatorio nella lingua del paese ospitante.

Concludiamo questa sezione con un'ultima riflessione circa la percezione dell'importanza di avere un docente madrelingua per un proficuo apprendimento linguistico; i dati raccolti attraverso l'*item* 10.9 suggeriscono che il madrelinguismo sia considerato una condicio sine qua non per il 64% del campione, mentre il 21% lo reputa utile ma non indispensabile; il rimanente 14% ritiene che l'insegnante madrelingua sia utile purché lavori assieme ad un docente italiano.

4 Una visione d'insieme

Dopo aver discusso in modo analitico i dati riguardanti i tre focus di ricerca, in questo paragrafo conclusivo sintetizziamo i risultati più significativi proponendo alcune considerazioni conclusive.

Focus A – Retroterra e percorso linguistico degli informanti

1. *Certificazioni linguistiche*

Il 48% degli informanti è in possesso di una certificazione di inglese; tra questi, circa la metà degli studenti di area linguistica possiede una certificazione di livello B2, mentre la metà degli informanti di area economica, scientifica ed umanistica ha una certificazione B1; in generale, i livelli linguistici più alti (C1-C2) risultano molto rari tra gli informanti italiani (10-15%), mentre sono più diffusi tra gli stranieri (circa il 30%).

In media, solo un informante su quattro possiede una certificazione in una lingua diversa dall'inglese; il dato più alto si registra prevedibilmente tra gli informanti di area linguistica (40%), mentre quello più basso riguarda gli studenti di Scienze (12%). Ben il 47% degli stranieri, invece, possiede una certificazione linguistica in un'altra lingua.

2. *Percorso scolastico ed extrascolastico*

La metà degli studenti di area linguistica dichiara di aver imparato tre lingue durante la scuola superiore, caso molto più raro tra gli informanti delle altre aree di studio (20% circa del campione di area economica e umanistica; solo il 3% del campione di area scientifica). Tra gli studenti di area umanistica e scientifica la situazione più comune è lo studio di una sola lingua, mentre tra quelli di Economia si riscontra un numero significativo (circa il 35%) di studenti che provengono da istituti in cui si insegnavano tre lingue.

Il 38% degli informanti dichiara, inoltre, di non aver partecipato ad esperienze di formazione linguistica extrascolastica; in generale tra le esperienze più citate troviamo la frequenza di corsi all'estero e la partecipazione a programmi di mobilità internazionale. Solo il 9%, invece, ha usufruito dell'offerta formativa del Centro Linguistico d'Ateneo.

Focalizzando l'attenzione sugli informanti di area non linguistica risulta che oltre la metà degli studenti di Economia aveva studiato due o tre lingue a scuola, ma nel 60% dei casi non ha integrato la formazione scolastica con altre esperienze; gli studenti di area scientifica provengono quasi sempre

da scuole che prevedevano lo studio di una sola lingua e nella metà dei casi non hanno avuto alcuna esperienza extrascolastica per colmare eventuali carenze. Gli informanti di area umanistica, invece, pur avendo studiato una sola lingua, risultano aver avuto maggiori esperienze extrascolastiche (60% dei casi).

3. *L'apprendimento formale delle lingue all'università*

Per quanto riguarda i corsi di lingua offerti dai Dipartimenti, risulta che il 37% degli informanti non abbia seguito alcun corso di inglese; va tenuto presente, però, che da un lato il campione includeva anche studenti di laurea magistrale e dottorandi, dall'altro è possibile che gli informanti in possesso di certificazione non abbiano seguito questi corsi. La frequenza a corsi di lingue diverse dall'inglese appare invece molto più limitata tra gli studenti di area non linguistica (28% Economia; 20% Lettere; 5% Scienze).

Nel complesso emerge una generale soddisfazione per la formazione linguistica ricevuta, ma questo dato risulta influenzato da un numero elevato di studenti di area linguistica, che risultano i più soddisfatti. Nelle altre aree di studio, al contrario, si registra un tasso elevato di insoddisfazione per la formazione linguistica ricevuta, che si attesta tra il 40 e il 60%.

In riferimento all'offerta formativa del Centro Linguistico, solo il 7% del campione ha frequentato almeno un corso d'inglese, mentre solo l'1% ha seguito più di un corso; per gli insegnamenti di altre lingue le percentuali scendono rispettivamente al 5% e allo 0,5%. Le ragioni di una così bassa partecipazione a questi corsi sono soprattutto: gli orari poco funzionali (32%), i costi elevati (29%) e la distanza (24%). Anche la soddisfazione per i corsi del Centro Linguistico d'Ateneo risulta piuttosto limitata, dal momento che il 60% degli informanti si dichiara poco soddisfatto della formazione ricevuta al CLA.

4. *L'apprendimento informale delle lingue*

Il potenziamento delle competenze in lingua straniera può realizzarsi anche attraverso pratiche di apprendimento informali (visione di film, lettura di giornali, ascolto di canzoni ecc.) o attività svolte in lingua (studio di materiale bibliografico in lingua originale, composizione di tesine ecc.). Secondo i risultati ottenuti:

- per il potenziamento delle abilità ricettive prevalgono l'ascolto di canzoni (il 73% del campione svolge questa attività molto spesso), lo studio di materiali (65%) e la visione di film (58%); nell'area non linguistica, tuttavia, risulta più diffuso lo studio di testi in inglese;

- per il potenziamento delle abilità produttive sono diffuse, seppur in misura più limitata, le seguenti attività: scrittura di mail o tesine (dichiarata dal 47% degli informanti, ma solo da circa il 10-13% di area non linguistica); conversazione (dichiarata dal 39% del campione complessivo, ma solo da circa il 6-8% degli studenti di area non linguistica).

L'apprendimento informale delle lingue è reso possibile soprattutto grazie alle tecnologie, in particolare internet, che però spesso pone problemi agli studenti, i quali non sempre sono in grado di selezionare autonomamente il materiale adeguato alle loro competenze. Dalle risposte ricevute risulta che internet viene utilizzato più o meno frequentemente da quasi il 70% degli informanti, ma molti di questi non possiedono le conoscenze per sfruttarlo pienamente come risorsa per l'apprendimento autonomo.

Focus B – Bisogni linguistici percepiti

5. Soddisfazione per le proprie competenze linguistiche

Per quanto riguarda l'inglese, gli studenti più soddisfatti provengono dall'area linguistica, dove il 66% si dichiara abbastanza/molto appagato dal livello di competenza raggiunto; il grado di soddisfazione cala tra gli informanti di area non linguistica, con una percentuale che oscilla tra il 45 e il 55%.

In riferimento alle altre lingue, il cui studio è previsto solo occasionalmente nei corsi di laurea non linguistici, il grado di soddisfazione diminuisce leggermente tra gli informanti di Lingue (55%), mentre crolla prevedibilmente nell'area economica e umanistica (35-40%) e scientifica (20%).

6. Percezione della lingua come bisogno professionale

I dati raccolti confermano che l'inglese viene fortemente percepito come bisogno professionale dalla totalità del campione. In riferimento alla necessità di conoscere una seconda ed una terza lingua, la distribuzione delle risposte subisce una variazione negativa. Aggregando i dati relativi agli studenti 'abbastanza convinti' con quelli 'molto convinti', risulta tuttavia che il 90% del campione si dichiara in qualche misura persuaso dell'utilità della seconda lingua, e il 75% esprime lo stesso giudizio in relazione alla terza lingua. Il bisogno di conoscere più lingue è percepito maggiormente dagli informanti di area linguistica, economica e umanistica.

Se coniugati con i dati descritti al punto 5, questi risultati suggeriscono che tra gli studenti di area non linguistica, che attualmente ricevono una formazione orientata esclusivamente all'inglese, sia abbastanza diffusa da un lato una certa insoddisfazione per le proprie competenze in lingue diver-

se dall'inglese, dall'altro la consapevolezza che la conoscenza di più lingue potrebbe costituire un fattore-chiave per l'inserimento nel mondo del lavoro.

7. *Progetti futuri*

L'82% del campione complessivo dichiara di voler perfezionare senza dubbio lo studio dell'inglese. Il desiderio di riprendere lo studio di una seconda lingua già conosciuta emerge nel 69% degli informanti, mentre il 51% vorrebbe iniziare a studiare una nuova lingua. I dati percentuali risultano inferiori tra gli studenti di area non linguistica, ma i valori appaiono comunque positivi, attestandosi tra il 40 e il 55% nel primo caso, e tra il 35% e il 40% nel secondo caso. Si conferma dunque che un numero consistente di informanti di area non linguistica ha in progetto di studiare una seconda lingua per conto proprio.

Focus C – Convinzioni sull'apprendimento linguistico

8. *Cosa significa 'sapere una lingua'*

Per quanto riguarda la dimensione linguistica della competenza comunicativa, la maggior parte del campione ritiene ugualmente importanti le abilità ricettive e produttive orali e scritte (80%), mentre il 74% assegna pari importanza al lessico e alla grammatica. L'efficacia comunicativa viene ritenuta essenziale dal 91% degli informanti, ma solo se accompagnata dalla correttezza formale.

In riferimento alla dimensione interculturale, lo studio dei modelli culturali viene percepito come necessario da oltre l'80% del campione, mentre la conoscenza dei modelli di civiltà appare fondamentale per il 65% dei casi; questo secondo dato risulta più basso anche per effetto del pregiudizio secondo cui l'inglese, in qualità di lingua internazionale, risolverebbe ogni problema comunicativo.

In generale questi dati sembrano suggerire l'opportunità di una revisione della struttura delle prove di idoneità di inglese, che in molte università sono orientate solo all'accertamento delle abilità ricettive e non consentono di verificare né le abilità produttive né la conoscenza dei modelli culturali e di civiltà.

9. *L'attitudine allo studio delle lingue*

Nel complesso, la maggior parte del campione crede nell'esistenza dell'attitudine allo studio delle lingue, ma oltre la metà non la considera determinante per il successo nell'apprendimento. La metà degli informanti, inoltre, si considera mediamente portato per le lingue; mentre nessuno si reputa del tutto inetto, il 22% dichiara di avere difficoltà nello studio delle lingue, e il 4%, pur sentendosi poco portato, esprime il desiderio di essere sostenuto nell'apprendimento. La percezione delle proprie difficoltà sembrano aumentare tra gli studenti di area economica (30%) e scientifica (38%).

10. *Il docente*

La presenza del docente costituisce una variabile incisiva nell'efficacia dell'apprendimento delle lingue in contesto istituzionale. Il requisito del madrelinguismo viene ritenuto condizione necessaria per il 64% del campione, mentre il 21% lo reputa utile ma non indispensabile.

Alla domanda «All'estero, saresti in grado di imparare una lingua anche senza insegnante?» il campione si divide equamente tra chi ritiene di possedere già gli strumenti necessari per imparare senza la guida di un docente (39%) e chi esprime forti perplessità in merito (34%). Questi dati possono costituire uno spunto di riflessione interessante in merito alla formazione linguistica che gli studenti ricevono prima della partecipazione agli scambi internazionali, dal momento che un numero rilevante di informanti non sembra avvertire la necessità di possedere una conoscenza, ancorché minima, della lingua del paese ospitante.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Commissione Europea (2012). *European survey on language competences* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.surveylang.org/> (2014-12-12).
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M.; Balboni, P.E. (2012). *La formazione linguistica nell'università*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- ELISE (2001). *European language and international strategy development in SMEs* [online]. Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/market-access/internationalisation/index_en.htm (2014-12-12).

- ENLU (2004). *Foreign languages within the Lisbon strategy* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2004). *Global approaches to plurilingual education* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2004). *Language policies in higher education* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2005). *Developing and institution-wide language policy* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2005). *Information on the number of students studying languages in higher education for less than 50% of their degree, or as an extra curricular activity* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2005). *The use of distance education and e-learning for language learning among undergraduate* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- Eurobarometro (2001). *Europeans and languages (report 54)* [online]. Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_147_en.pdf (2014-12-12).
- Eurobarometro (2006). *Europeans and their languages (report 243)* [online]. Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (2014-12-12).
- Eurobarometro (2010). *Languages and employability* [online]. Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf (2014-12-12).
- Eurobarometro (2011). *New europeans* [online]. Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_346_en.pdf (2014-12-12).
- Eurostat (2010). *Statistics in focus 49/2010* [online]. Disponibile all'indirizzo http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF (2014-12-12).

