

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Internazionalizzazione dell'internazionalità Azioni a supporto delle matricole 'straniere' nei corsi accademici in italiano

Roberta Grassi

(Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Abstract This work argues for the acknowledgement of the presence and peculiarities of 'international' students – particularly, Italy-educated minority language or '1.5 Generation' students – in non-internationalised courses in Italian universities. The mixed integrative model of linguistic education policy applied at the University of Bergamo is presented and discussed in view of the data gathered through a survey on the sociolinguistic background and academic-related communicative needs of such students, alongside with a comparative survey of the results, in the 'Academic Italian entry test' at the University of Bergamo, of 'native' vs 'foreign' vs 'Italy-educated immigrant' students.

Sommario 1 Studenti alloglotti in università: profili generali. – 2 Matricole alloglotte con diploma italiano: motivi per la loro identificazione. – 3 L'offerta rimediatale e di rinforzo: prospettive di modulazione. – 4 Efficacia del percorso rimediatale 'misto': i dati raccolti. – 4.1 Il Questionario TVI. – 4.2 Il Questionario CIS. – 5 Conclusioni.

Keywords ICLHE. Bilingual education. Minority language university students. Academic discourse.

1 Studenti alloglotti in università: profili generali



Questa presentazione ha per tema un risvolto dell'internazionalizzazione universitaria che, per il suo carattere di mero dato di fatto e non di progettazione consapevole, ricercata e promossa, è più corretto definire 'internazionalità' piuttosto che 'internazionalizzazione'. La tematica che si affronterà non riguarda infatti i corsi universitari cosiddetti 'internazionalizzati', bensì gli studenti iscritti ai Corsi di Studi (da qui: CdS) in italiano; studenti per i quali l'italiano non è però lingua materna, o non è la sola lingua materna.

Una parte percentualmente minoritaria di questi soggetti ha un diploma di scuola superiore conseguito all'estero – e, ciò che più conta, studiando in una lingua diversa dall'italiano. Per quanto diverse le loro provenienze e competenze, la loro identificazione tramite l'anagrafica d'ateneo è sempre immediatamente possibile, anche dal solo dato del diploma estero. È vero

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-22

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

che un diploma estero non corrisponde necessariamente ad un percorso di scolarizzazione in lingue diverse dall'italiano - pensiamo agli studenti della Svizzera italiana, o di istituti italiani nel mondo. Ma insomma: gli iscritti non italofoeni con diploma estero sono, all'occorrenza, individuabili con una buona approssimazione.

Vi è però un'altra parte di studenti per i quali l'italiano non è lingua materna, o non è la sola lingua materna; meglio ancora, non è la (sola) lingua di scolarizzazione - i dati pertinenti sono infatti almeno di questi due ordini: lingua materna (cf. Andorno, Valentini, Grassi 2017 per un inquadramento del concetto di 'lingua materna' nelle sue diverse sfaccettature) e lingua dello studio (sull'italiano per lo studio cf. Grassi, Bozzone Costa, Valentini 2002; Balboni, Mezzadri 2014). Studenti con un simile profilo rappresentano una parte assolutamente maggioritaria rispetto alla precedente - almeno, nella realtà dell'ateneo bergamasco. Si tratta degli esponenti della cosiddetta 'Generazione 1.5' (Rumbaut, Ima 1988), o anche seconda generazione piena. Una coorte che raccoglie studenti con uno e entrambi i genitori alloglotti, nati o giunti in Italia in qualche punto della loro esistenza, e conseguentemente inseriti nella scuola italiana in qualche momento della loro scolarizzazione. Momento che può essere la scuola primaria o dell'infanzia, ma anche una fase successiva qualsiasi. Stiamo parlando dunque di soggetti in possesso di un diploma italiano; il che li rende, per l'anagrafica d'Ateneo, indistinguibili a priori dagli italofoeni nativi.¹

L'invisibilità di questa componente internazionale dei corsi non internazionalizzati già la dice lunga sul *monolingual bias* (Cook 1997) che aleggia su questo contesto. Ulteriori riflessioni in merito sono offerte nel paragrafo seguente.

2 Matricole alloglotte con diploma italiano: motivi per la loro identificazione

Prima di proseguire, una domanda che ha certamente senso volersi porre. Abbiamo lamentato le difficoltà di identificare 'a monte' i soggetti con madrelingua non (solo) italiana, in particolare con un percorso di scolarizzazione condotto non interamente in italiano, seppur in possesso di un diploma italiano. Quest'ultima loro caratteristica rende ragionevole chiedersi se abbia senso voler identificare, e quindi distinguere, tali soggetti dagli altri.

1 La registrazione agli uffici non offre dati oltre la cittadinanza per tentarne un'identificazione a monte. Ma il dato di cittadinanza non è solo insufficiente (e a ben vedere non pertinente): è anche poco indicativo perché, perlomeno nella realtà che conosciamo, il *software* non obbliga a dichiarare tutte le cittadinanze, ma una soltanto. Sappiamo per certo che molti soggetti, per il solo fatto di iscriversi ad una università italiana, se in possesso *anche* di una cittadinanza italiana, dichiarano quella solamente, rendendo così invisibile la loro internazionalità.

Il diploma regolarmente rilasciato da una scuola superiore italiana è titolo d'accesso all'università, e queste nostre istanze di differenziazioni ulteriori potrebbero farci tacciare a nostra volta di essere mosse da un *monolingual bias* 'al contrario'. A questa domanda non proporremo qui una risposta deduttiva, basata su argomenti teorici (che pure non mancherebbero).² Avanzeremo invece argomenti per una risposta induttiva, empirica, basata su dati di esperienza. L'esperienza è la seguente.

La ben nota Riforma introdotta con D.M. 270/04 ha reso obbligatoria, in ogni CdS universitario italiano, una o più prove di valutazione iniziale (che qui chiameremo TVI, test di valutazione iniziale) per la verifica del possesso di 'conoscenze di base' ritenute indispensabili per affrontare il CdS prescelto.

Presso l'Università degli Studi di Bergamo, nello specifico nei CdS in Lingue e Letterature straniere moderne (da qui: Lingue) e Scienze della Comunicazione (da qui: SCO), è stato adottato, tra altri, anche un TVI di italiano, con gli obiettivi che l'ordinamento didattico così declina: «per la lingua italiana [si richiede] una competenza linguistico-comunicativa avanzata, declinata nella capacità di comprensione scritta, sintesi e corretta elaborazione di testi dei diversi ambiti disciplinari del percorso universitario». Conformemente a ciò, il test, preparato da chi scrive, si configura come un test di italiano per lo studio accademico per nativi³ (ItalStudio L1 nel comodo acronimo di Balboni, Mezzadri 2014).

All'inizio di questo paragrafo si parlava di fondamenti empirici dell'opportunità di identificare le matricole 'straniere' per ragionare su azioni di rinforzo linguistico dedicate. Qui di seguito mostriamo (fig. 1) lo storico dei risultati del TVI di italiano negli ultimi 4 anni, distinti in tre categorie: italofoeni nativi con scolarizzazione in italiano; italofoeni non nativi con scolarizzazione e diploma all'estero, e italofoeni non nativi con diploma italiano.

2 La letteratura sull'educazione in immersione è particolarmente vasta. Riferimenti essenziali sono i lavori di Cummins (es. 1996) e Swain (es. Swain, Lapkin 1982). Sui bisogni specifici della Generazione 1.5 vi sono lavori interessanti soprattutto in riferimento alla scrittura accademica (cf. per es. Harklau, Losey, Siegal 1999).

3 Maggiori dettagli sulla struttura del test in Grassi, Nuzzo 2011.

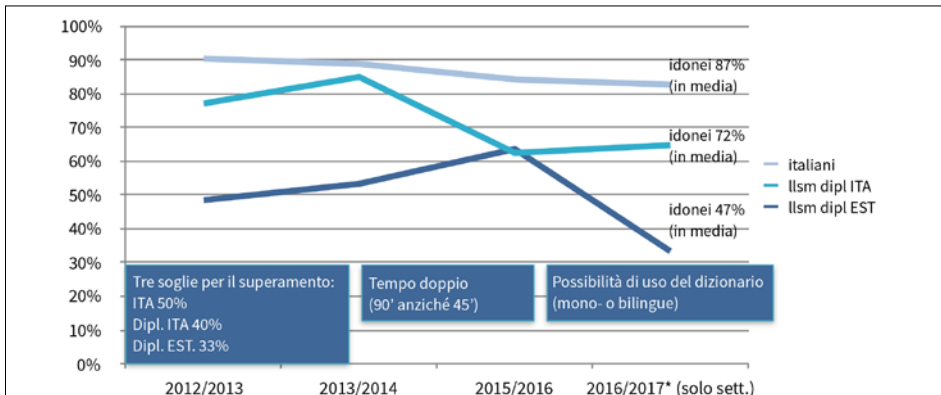


Figura 1. Idonei TVI dal 2012

Viste le nostre osservazioni iniziali circa le difficoltà di individuazione dei soggetti alloglotti, pare opportuno illustrare come si pervenga all'individuazione delle tre categorie citate in figura 1. Tale identificazione, necessaria per definire la soglia per il superamento del test per gli appartenenti a ciascuna categoria, avviene per approssimazioni successive. Ha inizio 'a monte', prima del test, con controlli preliminari sui dati di diploma e di cittadinanza; prosegue durante il test, quando, in occasione dell'appello nominale, tutti i soggetti alloglotti presenti vengono sollecitati a segnalarsi per ottenere a) tempo doppio per lo svolgimento del test, nonché b) l'uso di un dizionario. Inoltre, il test stesso, informatizzato, prevede d'obbligo la risposta ad alcune domande mirate circa la lingua materna e di scolarizzazione. Infine, controlli incrociati 'a valle' sulle dichiarazioni rese dai soggetti durante il test⁴ permettono di rifinire le categorizzazioni acquisite.

Prima di commentare i dati riportati in figura 1, è importante esplicitare che essi riguardano le percentuali di superamento del test *già tenendo conto* sia dell'applicazione delle soglie differenziate sia delle modalità differenziate di somministrazione. In un'ottica di *facilitazione* e non di semplificazione (cf. Grassi, Bozzone Costa, Valentini 2002; Balboni 2014, 172), non sono invece differenziati i test, che provengono tutti da una stessa banca dati randomizzata.

Ciò premesso, in figura 1 si vede che la media di superamento del test sugli ultimi 4 anni, per gli italo-foni nativi, è dell'87%. In rapporto a questo dato, per gli immatricolati 'stranieri' con diploma italiano la stessa media si distacca di 15 punti percentuali (72%); infine, per i diplomati all'estero

4 Autocertificazioni richieste ai soggetti; estrazione di dati ulteriori tramite di servizi informatici d'Ateneo.

si hanno addirittura 40 punti percentuali in meno di idonei (47% vs 87%).

Come si può notare anche da questi dati complessivi,⁵ nonostante i diversi correttivi applicati (come detto: soglie e tempistiche differenziate, ausili aggiuntivi a disposizione), vi sono vistose differenze tra le tre macro-categorie: e proprio tali differenze costituiscono il primo pilastro della nostra argomentazione a favore dell'utilità di identificare gli appartenenti a queste categorie di soggetti.

3 L'offerta rimediale e di rinforzo: prospettive di modulazione

Come è noto, l'OFA (Obbligo Formativo Aggiuntivo) generato dal mancato superamento del TVI va colmato entro il primo anno. Lo studente con OFA è dunque obbligato a recuperare l'eventuale debito; ma anche l'Università, dal canto suo, è esplicitamente tenuta ad offrire percorsi per permettere questo recupero. Proprio tale obbligo di legge, in carico all'istituzione universitaria, costituisce il secondo elemento portante della nostra argomentazione.

Prima di vedere in concreto il percorso offerto nel nostro Ateneo, un sintetico inquadramento della questione generale. Gli scenari di integrazione dei soggetti non nativi della lingua nella quale è impartita l'istruzione universitaria sono, secondo Macaro (in questo volume) fondamentalmente tre (più uno):

- a. il modello che prevede un anno preparatorio;
- b. il modello 'selettivo', che seleziona in ingresso (anche) sulla base delle competenze linguistiche, impedendo di fatto l'accesso ai propri corsi a chi sia privo di una competenza avanzata;
- c. il modello 'integrativo', che accoglie tutti e predisponde al proprio interno iniziative di supporto linguistico per coloro che ne evidenziano la necessità.

Vi è infine, tutt'altro che raro nella realtà dei fatti, un quarto 'modello', che - sempre seguendo Macaro - potremmo definire 'dello struzzo', consistente nell'assenza di un dibattito o di una politica linguistica esplicita da parte dell'istituzione.⁶

5 Non è possibile analizzare qui i *trend* delle diverse annualità; precisiamo soltanto che, per l'a.a. in corso, i dati sono parziali (riguardano cioè solo l'appello iniziale, non i due rimediali); questo spiega l'apparente flessione sulle tre categorie.

6 Ci pare di vedere in alcuni contesti (per es. in quello statunitense), un modello ulteriore, affine a quello dell'anno preparatorio ma in qualche misura più 'separatista', che prevede una distribuzione degli studenti con *background* alloglotto preferibilmente in *college* 'dedicati', detti *community college* («inclusive institutions that welcome all who desire to learn, regardless of wealth, heritage, or previous academic experience», secondo il sito ufficiale dell'Associazione Americana dei Community College: <https://www.aacc.nche.edu/research-trends/>, 2017-06-26).

All'interno del modello 'integrativo', che ci interessa qui in particolare, si possono attuare misure in diverse direzioni. Nell'impossibilità di addentrarci qui nella discussione teorica retrostante,⁷ diremo che gli approcci possono essere fondamentalmente di due tipi: linguistico o disciplinare. Nella prospettiva linguistica, che è quella messa a fuoco qui, si possono poi realizzare percorsi rimediali, oppure di rinforzo. Mentre l'approccio rimediale parte dalla constatazione di una 'carenza' (ed è infatti criticato per la sua visione 'deficitaria' del soggetto alloglotta), l'orientamento al 'rinforzo' ha l'obiettivo, necessariamente più ampio – e soprattutto non ancillare rispetto alla strutturazione linguistico-contenutistica di singoli corsi o esami – di rafforzare e ampliare le competenze comunicative in L2, generando (possibilmente, ma non primariamente e non direttamente) un riverbero positivo anche sul dominio accademico, o addirittura sul superamento del singolo esame.⁸

Sebbene per l'ateneo bergamasco nel suo complesso non si possa a rigore parlare di modello 'integrativo', le attività che abbiamo succintamente richiamato sopra⁹ fanno parte di una serie di azioni affini a tale modello.

L'offerta di recupero TVI di italiano presso i corsi di studi in Lingue e SCO dell'Università degli Studi di Bergamo è modulata cercando di tenere conto di bisogni quantitativamente e qualitativamente diversi tra soggetti italo-foni nativi e non nativi. È in questo senso che vediamo, nel nostro Ateneo, un tentativo di consapevole 'internazionalizzazione' rispetto alla 'internazionalità' già ben radicata anche nei corsi in lingua italiana. Presso l'ateneo bergamasco è infatti in atto, per il recupero del TVI di italiano, una scelta rimediale mista, strutturata sulla base di due prospettive: a) una prospettiva rimediale in parte trasversale a italo-foni e alloglotti e in parte dedicata ai soli alloglotti (modulata, oltre che in materiali in autoapprendimento di diverso grado di difficoltà, anche in un corso di recupero TVI per nativi e un altro per non nativi, con facoltà per tutti gli interessati di frequentare entrambi), a cui si aggiunge, per i soli alloglotti e b) in una prospettiva di rinforzo delle competenze in italiano lingua seconda, la possibilità di frequentare gratuitamente i corsi del Centro di Italiano per Stranieri (CIS¹⁰).

7 Cf. ad es. Valdés 2004. Maggiori elementi anche in Mezzadri 2016, la cui modellizzazione distingue tra competenze disciplinari e microlinguistiche (dette ItalStudioS) e competenze della lingua dello studio in generale (ItalStudioG).

8 Entrambe le prospettive presentano problemi impossibili da sintetizzare qui. Rimandiamo a Bunch, Kibler 2015 per un inquadramento delle criticità principali.

9 E altre ancora, di cui non trattiamo qui: per esempio, sul versante rimediale disciplinare, negli ultimi anni il CdS in Lingue e letteratura straniere moderne ha attuato dei percorsi di supporto per studenti italo-foni non nativi legati ad alcune discipline, tra cui la storia, la linguistica, la letteratura italiana.

10 Attivo in Università di Bergamo dal 1978 e dal 2016 coordinato da chi scrive, è attualmente incardinato presso il Centro Competenza Lingue.

Il CIS offre infatti a tutti gli studenti 'stranieri', 'alloglotti', 'internazionali' o 'immigrati'¹¹ presenti in sede (studenti in scambio, iscritti ai corsi triennali, magistrali, di dottorato) corsi gratuiti, modulati a loro volta in corsi di italiano generale (da A1 a C2) e in corsi per scopi speciali connessi con lo studio accademico di taglio microlinguistico (per es. «Italiano per le scienze umanistiche») o per abilità connesse alla comunicazione accademica (per es. corsi di Scrittura o per «Saper argomentare»).

4 Efficacia del percorso rimediale 'misto': i dati raccolti

Dopo questa indispensabile contestualizzazione, arriviamo ad illustrare i dati da noi raccolti.

Abbiamo sottoposto due questionari¹² online, in parte simili, agli utenti internazionali di entrambi i percorsi citati al § 3. Per la precisione, il primo questionario (questionario TVI) ha raggiunto tutti gli immatricolati alloglotti passati attraverso le sessioni TVI di settembre 2015 e settembre 2016. Il secondo questionario è stato invece somministrato a tutti i soggetti frequentanti corsi del CIS nel I semestre 2016/17 - separando opportunamente studenti in scambio temporaneo da iscritti ai nostri CdS.

Gli obiettivi dei due questionari erano molteplici; daremo qui di seguito un sintetico rendiconto delle finalità prevalenti, ovvero:

- a. conoscere meglio la composizione effettiva dell'utenza di entrambi i percorsi;
- b. rilevare i bisogni comunicativi sentiti come prioritari da tale utenza e, su tale base,
- c. indagare il grado di soddisfazione rispetto a ciascun percorso.

Inoltre, con riferimento al solo questionario CIS:

- a. indagare differenze e convergenze nei bisogni comunicativi di studenti in mobilità vs studenti alloglotti iscritti a CdS presso l'ateneo bergamasco, e quindi,
- b. riflettere sull'adeguatezza nella modulazione dei corsi CIS offerti indistintamente all'insieme degli appartenenti ai due profili ora citati.

In questa sede si discuterà solamente la parte di risultati di maggiore pertinenza rispetto al tema fin qui impostato.

¹¹ Sulle connotazioni e implicazioni delle diverse diciture rimandiamo a Pugliese, in questo volume.

¹² La composizione e la somministrazione dei questionari hanno visto la preziosa collaborazione di Luisa Fumagalli del CIS, che qui sentitamente ringraziamo.

4.1 Il Questionario TVI

Il questionario relativo al percorso rimediale TVI è stato inoltrato via e-mail a 172 soggetti,¹³ corrispondenti agli immatricolati identificati come alloggiati (vedi §§ 1 e 2) dei CdS in Lingue e SCO nell'anno accademico in corso (2016/17) e nel precedente, ottenendo riscontro da 98 soggetti (il 55% dei destinatari).

Le prime informazioni utili riguardano l'effettiva composizione del campione rispetto alla lingua di scolarizzazione, raffigurata in figura 2.

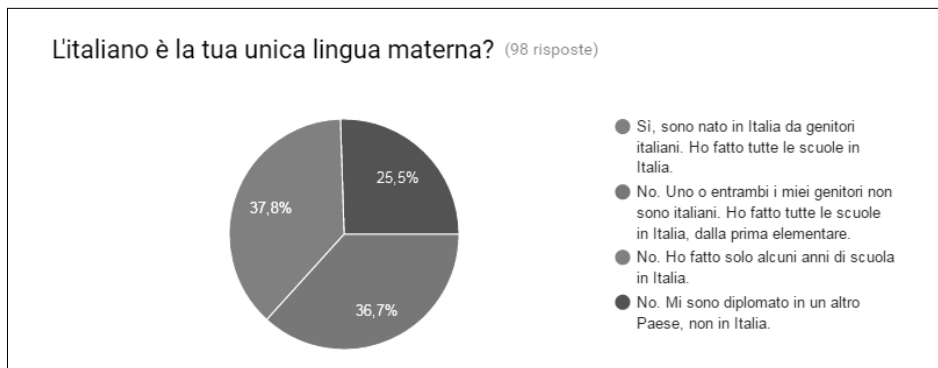


Figura 2. Composizione del campione TVI: la lingua di scolarizzazione

Come si vede, degli studenti con profilo plurilingue, solo il 25% ha un diploma estero. Nel restante 75% con diploma conseguito in Italia sono già distinguibili due macro-profilo: coloro che si sono scolarizzati completamente in italiano, e coloro che hanno una scolarizzazione compiuta anche in altre lingue. Il dato è quasi pari: tutte le scuole in Italia il 36,7%, solo in parte il 37,8%.

Indagando ulteriormente la composizione di quest'ultimo sottoinsieme del campione, il quadro risulta suddiviso piuttosto equamente su tutti e tre gli ordini scolastici, con una preponderanza dell'innesto durante la scuola media: il 30% fa il suo ingresso nella scuola italiana durante la scuola primaria, il 40,5% durante la scuola secondaria inferiore, il 27% durante le scuole superiori.

¹³ Corrispondenti a circa l'8% degli immatricolati ai CdS citati, sulla media delle due annualità.

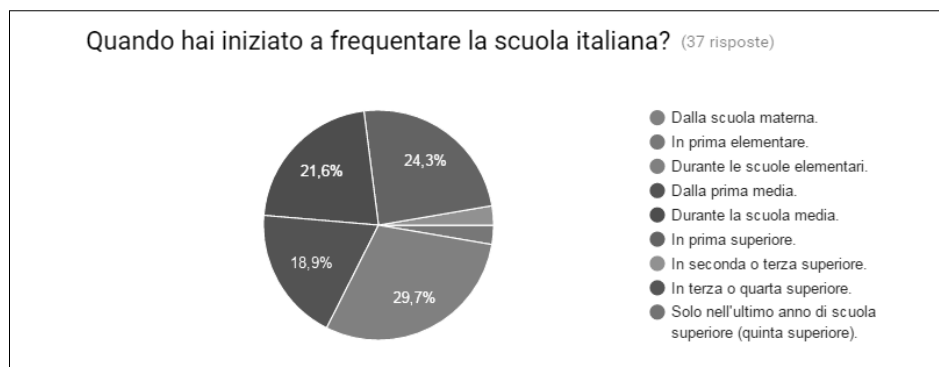


Figura 3. Age of onset nell'italiano per lo studio

Il dato ci pare particolarmente rappresentativo della poliedricità dell'utenza ai cui bisogni ItalStudio si ambirebbe dare risposta. Naturalmente, non è legittimo correlare direttamente l'età di arrivo in Italia, o di avvio alla scolarizzazione in italiano, al fine di predire il grado di competenza comunicativa generale e nell'ItalStudio in particolare. Tuttavia, il dato resta tra i principali predittori (cf. Andorno, Valentini, Grassi 2017) e un quadro così frastagliato, nonostante il comune denominatore del diploma italiano, rende davvero difficile impostare un percorso rimediale o di rinforzo unificato.¹⁴

Dopo questo inquadramento della composizione del campione, vediamo nel merito alcuni dati sulla fruizione del percorso rimediale (fig. 4).

14 Di fronte ad un'altissima variabilità di competenze nei frequentanti, il percorso di recupero TVI aggiuntivo e specifico per alloggiati previsto è uno soltanto. La soluzione adottata, e siamo consapevoli della sua insufficienza, consiste nella modulazione del percorso sulla base delle competenze di volta in volta prevalenti. Nel caso di una frequenza prevalente di studenti con competenze inferiori o pari a B1/B2 si usano materiali ItalStudio L2 appositi, fortemente facilitati; viceversa, davanti ad una presenza prevalente di soggetti con competenza uguale o superiore a C1 si utilizzano gli stessi materiali del percorso per italofoni (dunque ItalStudio L1), affrontati però con un maggior grado di facilitazione rispetto a quanto non si faccia con i nativi.

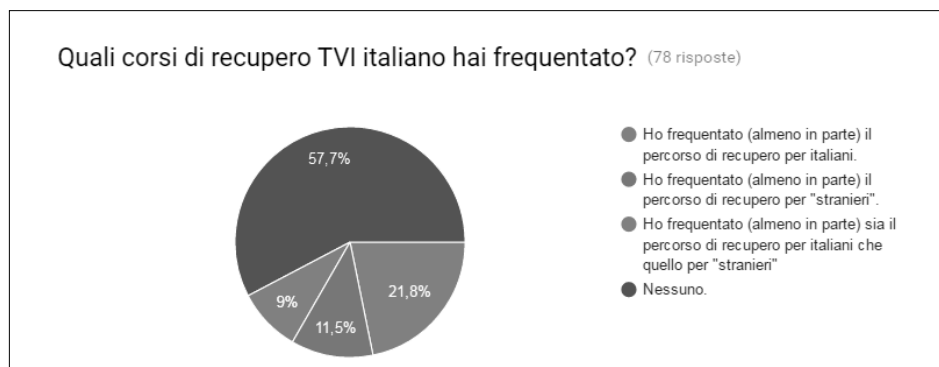


Figura 4. Fruizione del percorso di recupero TVI

Eliminati dal conteggio coloro che hanno superato immediatamente il TVI, il 58% degli altri dichiara di non avere seguito nessun percorso di recupero. Tra chi ha seguito i percorsi di recupero, prevale la frequenza del corso dedicato alle matricole italofone native (21,8%), mentre l'11,5% ha seguito il percorso per stranieri e il 9% entrambi. Questo è pure un posizionamento interessante, in quanto riflette un'autovalutazione di competenze da un lato, e un percezione identitaria dall'altro.

Poiché uno degli scopi principali della ricognizione condotta era valutare l'adeguatezza del percorso offerto, non sono mancati quesiti di gradimento in merito; riteniamo positivo il riscontro di utilità fornito dal 78,8% dei frequentanti (fig. 5), anche se questo riscontro non significa che la proposta in essere sia la migliore possibile, naturalmente.

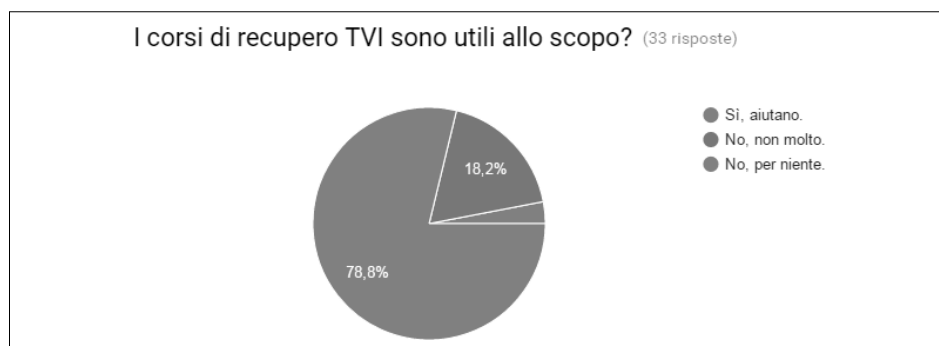


Figura 5. Gradimento del percorso di recupero TVI

A questo punto il questionario si sposta a inquadrare la parte di offerta didattica non rimediabile rispetto al recupero del TVI, ma di rinforzo della competenza in italiano L2, erogata, come si diceva in apertura, tramite il Centro di italiano per stranieri. Solo il 22% dei soggetti intercettati dal questionario TVI ha frequentato qualche corso CIS, ed è certamente un'informazione utile capire il perché (fig. 6). Chi non li ha frequentati indica nella disinformazione (56,7%) e nella mancanza di tempo (25%) il motivo principale, mentre un 13% complessivo li ritiene o non utili (ai fini specificamente del TVI o più latamente legati all'università), oppure troppo facili. Una sola persona li ritiene troppo difficili, tesi ardua da sostenere visto che i corsi offerti partono dal livello A1.

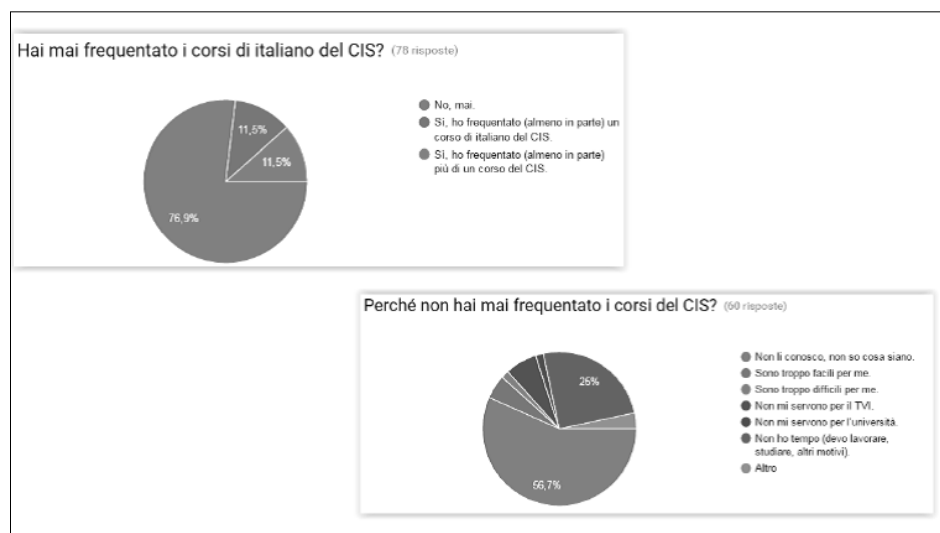


Figura 6. Frequenza dei corsi CIS da parte dei non idonei TVI

Quando alle matricole con debito TVI che hanno frequentato i corsi CIS (fig. 7), tra loro è più diffuso un obiettivo ItalStudio ampio e generale: il 66,7% dei rispondenti sostiene di avere seguito i corsi CIS soprattutto «per migliorare il [proprio] italiano per l'università»; sulla stessa linea un ulteriore 22%, che individua tuttavia come fondante una motivazione ItalStudio strumentale e più circoscritta (superare il TVI o l'esame che lo segue, denominato Lingua Italiana). Ciò porta il totale del bisogno ItalStudio all'89%. Quanto alla rispondenza a questo bisogno, anch'essa pare alta: un totale del 72,2% ritiene i corsi CIS in qualche misura utili.

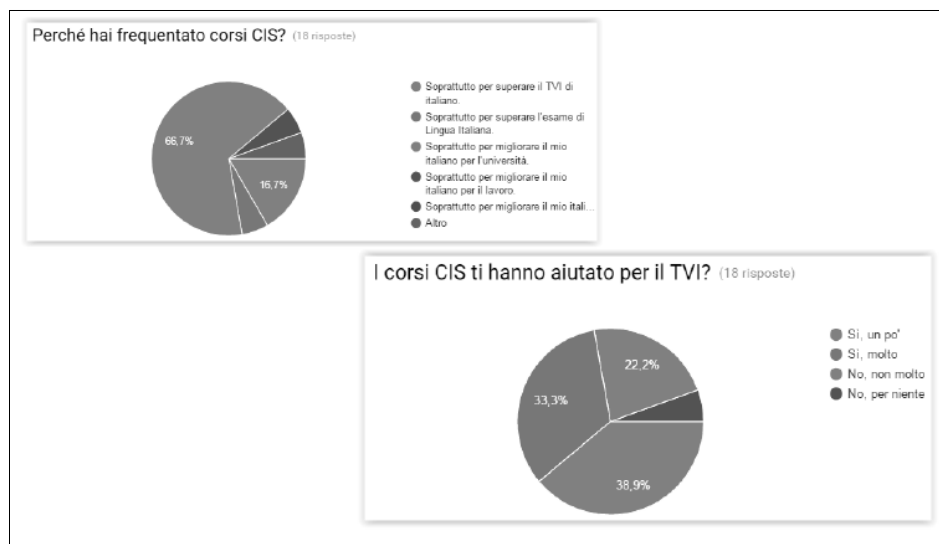


Figura 7. Frequenza dei corsi CIS da parte dei non idonei TVI

Passando a visionare le risposte dell'utenza CIS avremo modo di confrontare le diverse scala di priorità comunicative delle due utenze.

4.2 Il Questionario CIS

Come detto, anche il CIS ha realizzato un proprio questionario e lo ha rivolto ai propri corsisti del I semestre 2016/17: 140 studenti,¹⁵ tra iscritti internazionali a CdS o dottorati UniBg (da qui: IBG) vs studenti in mobilità temporanea (SMT¹⁶); anche in questo caso si è ottenuto riscontro da più del 50% dei destinatari.¹⁷

È importante precisare che i due questionari che vengono qui presentati sono per diversi aspetti complementari, ma non sovrapponibili. È diverso il punto di vista e, in parte, sono diversi gli specifici destinatari (anche se una parte – minoritaria – di soggetti ha risposto ad entrambi i questionari).

Le domande fin qui analizzate indagavano infatti la percezione dei percorsi rimediale e di rinforzo della L2 dal punto di vista di soggetti allo-

15 Precisamente: 105 soggetti in mobilità e 42 iscritti internazionali.

16 Per brevità e immediatezza, nei grafici a seguire denominati (impropriamente) Erasmus.

17 Hanno risposto 27 IBG e 45 SMT.

glotti appartenenti ai CdS in Lingue o SCO, ovvero con la caratteristica comune di aver dovuto sostenere (superandolo o meno) il TVI di italiano, e mettendo i quesiti primariamente nella prospettiva del TVI e dei bisogni ad esso collegati.¹⁸ Nel questionario di cui analizzeremo ora alcuni dati la prospettiva è invece rispetto a ciò ribaltata. Gli studenti che frequentano i corsi del CIS sono infatti, da un lato, studenti alloglotti immatricolati nei CdS di tutti i sette Dipartimenti dell'Ateneo (non quindi solo di Lingue o SCO; cosa ancora più notevole, non solo frequentanti corsi accademici in italiano, ma anche internazionalizzati), e dall'altro, come detto, studenti in mobilità. Un obiettivo aggiuntivo di questo monitoraggio, relativo al solo questionario in oggetto, riguarda, come anticipato al § 4, il confronto tra i bisogni comunicativi delle due tipologie di utenza principali dei corsi CIS - IBG e SMT -, con la finalità, per il CIS, di riflettere sulle differenze e sulle convergenze nei bisogni di un pubblico così composto e quindi, sull'adeguatezza nella modulazione della propria offerta tra corsi di lingua 'generale' e corsi per le 'abilità di studio' (o per ulteriori finalità eventualmente emergenti dai dati).

Come mostrano i grafici, per entrambe le macro-tipologie di utenti ora distinte la maggioranza degli studenti proviene dal Dipartimento di Lingue (70,4% tra gli iscritti a CdS o dottorati, 48,9% tra gli studenti in scambio temporaneo), seguiti, con ampio distacco, da Economia (14,8% e 20%). A ruota, con differenze interne per noi qui non significative, gli altri Dipartimenti. I grafici riflettono sostanzialmente la distribuzione delle matricole straniere nei Dipartimenti.¹⁹

18 Il questionario TVI è stato inoltrato dall'indirizzo di posta della responsabile dei TVI, e recava l'esplicita indicazione che le risposte rientravano in un «monitoraggio del percorso di recupero TVI». Al contrario, il questionario CIS è stato inviato da uno degli indirizzi istituzionali di riferimento del CIS, e recava l'indicazione esplicita di «monitoraggio dei corsi CIS».

19 In testa il Dipartimento di Lingue, con l'8,8% dei propri iscritti in possesso di cittadinanza estera, seguito da Scienze economiche (7,7%) e Ingegneria (una media del 7,45% sui due Dipartimenti interessati). A Lettere un 4,5%; 3,2% a Scienze Umane e sociali (dati interni UniBg, aggiornati al 2017-01-27).

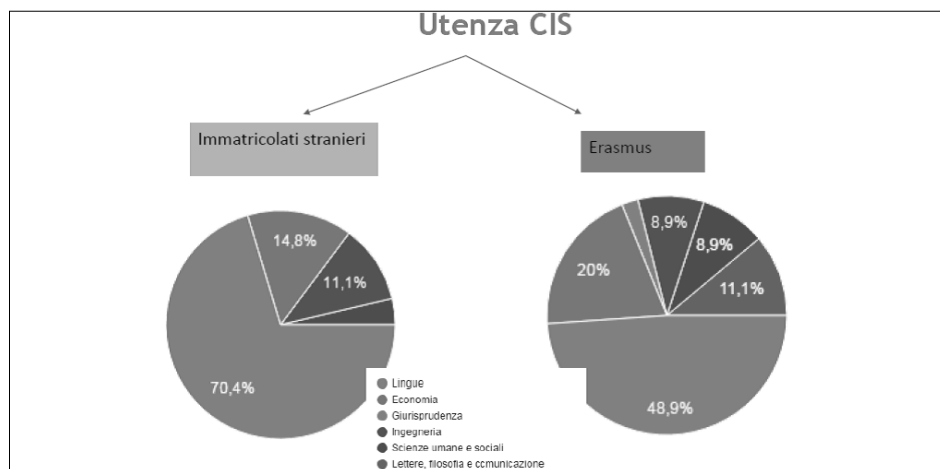


Figura 8. Distribuzione degli utenti CIS per Dipartimento di appartenenza

Tra i dati raccolti sulla composizione del campione ci sembra particolarmente significativo, per le ricadute sulle priorità dei bisogni comunicativi, il fatto che sia gli IBG che gli SMT frequentino lezioni non solo in italiano (come dettagliato in fig. 9). Se nel questionario TVI l'italiano per lo studio era una priorità assunta come condivisa a tutti i soggetti, qui il quadro si amplia e sarà interessante vedere quali scale di priorità linguistico-comunicative emergano.

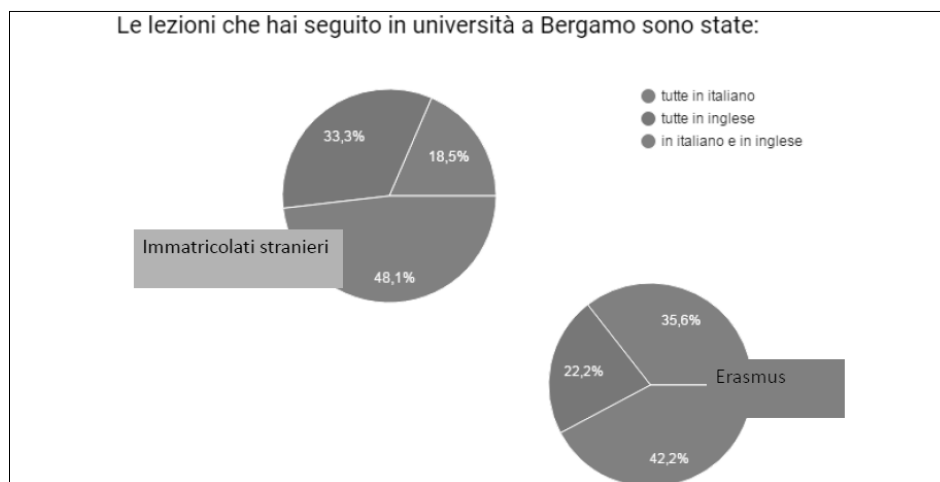


Figura 9. Frequenza di lezioni in italiano vs inglese tra l'utenza CIS

Per indagare le aspettative, è stata posta la domanda «Perché hai frequentato i corsi CIS?» (fig. 10), che offriva un ventaglio di sei possibili risposte atte ad isolare motivazioni di socializzazione e di vita quotidiana da motivazioni di studio piuttosto che 'utilitaristiche' (obbligo nel piano di studi, CFU). Le esigenze accademiche (comunicare in Università e preparare gli esami) sono indicate come prioritarie da quasi il 60% degli IBG frequentano il CIS (per coloro che devono sostenere il TVI questa motivazione arrivava quasi al 90%, come abbiamo già visto al § 4.1). L'utenza in mobilità si distacca invece da tale quadro, evidenziando esigenze prioritariamente legate a ItalStudio solo in meno di un terzo dei suoi componenti (neanche il 30%, sommando le voci «Comunicare in Università» e «Seguire lezioni e preparare esami»). Le motivazioni prevalenti per la frequenza del CIS da parte degli SMT sono, nell'ordine: ottenere CFU da un lato e migliorare la comunicazione nella vita quotidiana dall'altro (entrambe 28,6%), seguite dall'«Obbligo nel piano di studi» (16,7%).

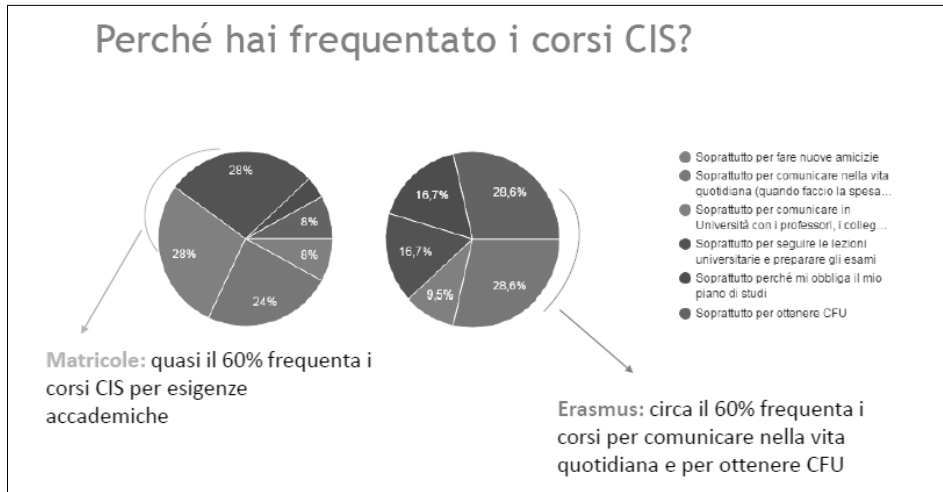


Figura 10. Motivazioni principali per la frequenza dei corsi CIS

È curioso notare come ad una maggiore aspettativa rispetto all'ItalStudio corrisponda, da parte degli IBG, anche una maggiore soddisfazione rispetto all'apporto CIS nel raggiungimento di obiettivi di comunicazione accademica (fig. 11). A fronte della frequenza dei medesimi corsi CIS, le differenze di percezione rilevate nelle due categorie riguardano sia la socializzazione accademica (fig. 11) sia la preparazione degli esami (fig. 12). Il gradimento è nel complesso positivo per entrambi gli scopi su entrambi i profili, anche se l'entusiasmo degli IBG è maggiore.

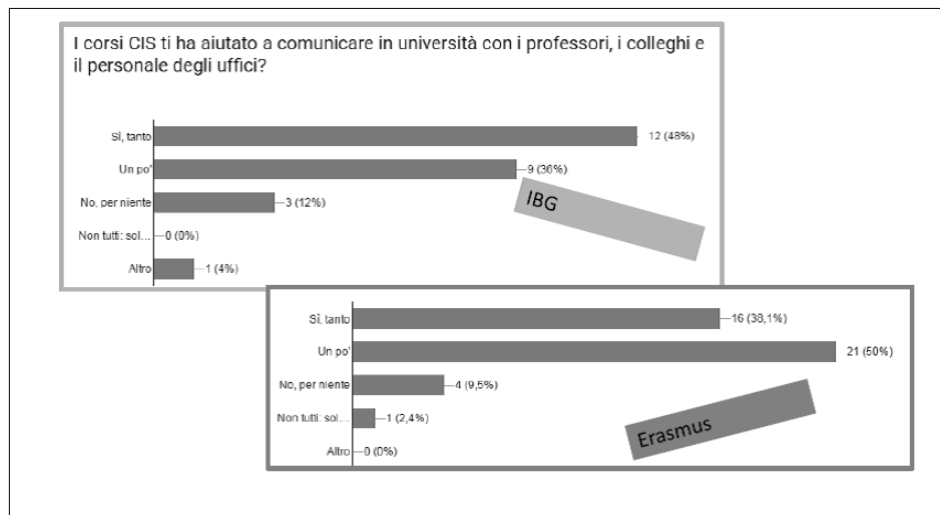


Figura 11. Utilità dei corsi CIS per la socializzazione accademica

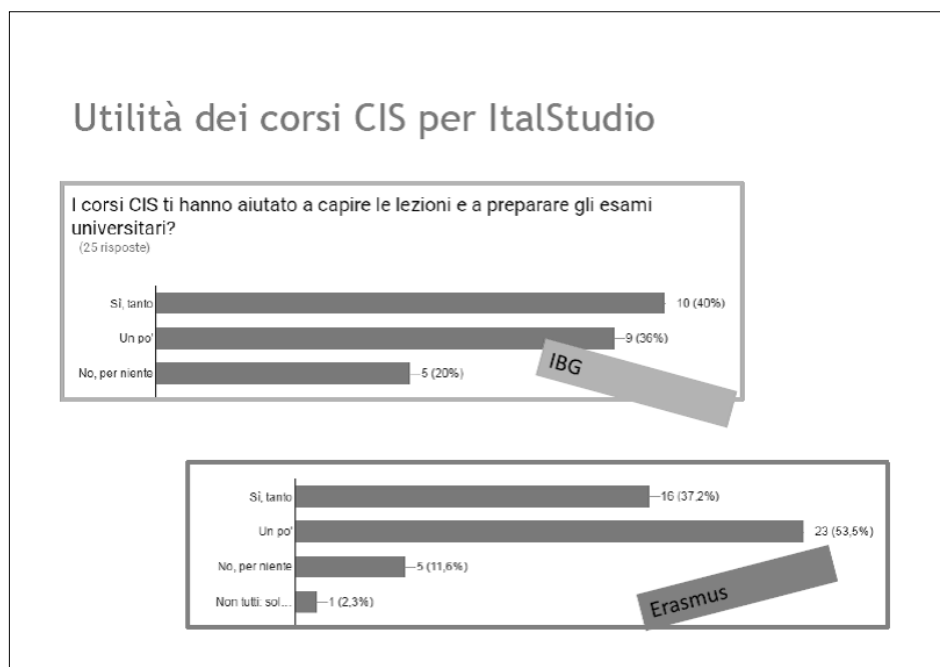


Figura 12. Utilità dei corsi CIS per l'italiano per lo studio accademico

L'ultimo dato che commentiamo (fig. 13) riguarda anche per questo sondaggio il gradimento complessivo dell'offerta in oggetto, e anche in questo caso ciò che emerge è una percezione globalmente positiva. Il 92% degli IBG trova interessante o utili i corsi CIS (più utili che interessanti, per il vero: 48% vs 44%). Leggermente meno positivo (84% circa, di nuovo con una prevalenza di circa 4 punti per l'utilità) il bilancio corrispondente per il profilo SMT (ma arriviamo ad un 93% se inglobiamo il divertimento - non citato dagli IBG - tra i *plus* dei corsi CIS).

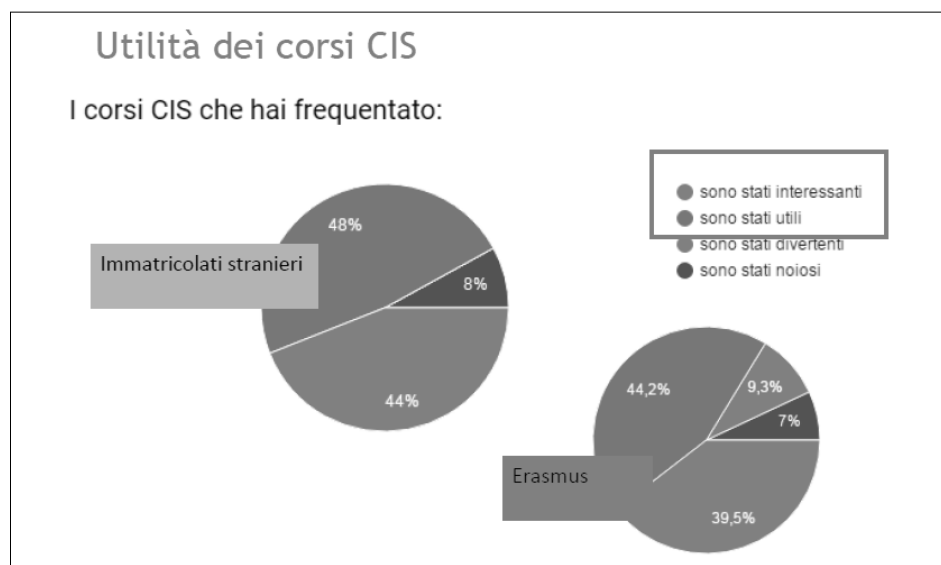


Figura 13. Gradimento complessivo dell'offerta didattica del CIS

Sebbene gli studenti mostrino di riconoscere l'utilità dei corsi e il gradimento complessivo sia, anche su questo versante, positivo, riteniamo che le pieghe dei dati anche di questo secondo questionario ci aiutino a sostanziare l'effettiva esistenza di priorità diverse, dando sostanza alla necessità, anche per il CIS, di proseguire nella ricerca di una modulazione ottimale della propria offerta formativa, con l'obiettivo di continuare a tenere insieme le proprie due anime: quella a vocazione comunicativa generalista e quella più direttamente al servizio del potenziamento di ItalStudio.

5 Conclusioni

Poiché i dati sull'immigrazione (IDOS 2016) non presentano Bergamo come una realtà a sé nel quadro demografico italiano,²⁰ riteniamo che la prima considerazione conclusiva di questo lavoro sia la necessità, per l'università italiana, di prendere consapevolezza esplicita della non più trascurabile composizione internazionale/multietnica/plurilinguistica dei propri corsi 'non internazionalizzati'. A questa osservazione si accompagna la presa d'atto della fluidità della composizione dell'utenza internazionale, quanto a competenze nella lingua in cui è svolto il percorso verso la laurea; fluidità che caratterizza in modo particolare il profilo dell'utente '1.5', come abbiamo visto.

Nonostante i suoi limiti, il lavoro presentato offre alcuni dati, oggettivi e percettivi, forse utili nel considerare le direzioni da potenziare. I risultati presentati danno conferma della necessità di rispondere a bisogni linguistici per lo studio accademico parzialmente diversi tra nativi e non nativi, pur senza fornire, in questa sede, indicazioni sulla natura di questi bisogni o sulla loro composizione interna. I dati confortanti circa il gradimento del percorso 'integrativo' di tipo misto attuato a Bergamo non devono farci riposare sugli allori, né possono sopire le questioni aperte nel dibattito sulle pari opportunità di accesso all'istruzione universitaria o sui modelli di una politica linguistica consapevolmente 'internazionalizzata' attuabili. Tra tali questioni, oltre al già citato dilemma tra il modello rimediale trasversale e quello mirato al rinforzo della L2, ve ne sono molte altre, di cui molte almeno in parte a ciò collegate. Per esempio, se sia più produttivo pensare ad azioni a perno linguistico oppure disciplinare (o entrambi); se sia raccomandabile una assunzione di responsabilità condivisa tra il corpo docente, oppure demandata ad 'esperti'. E in quest'ultimo caso, non sembra chiaro quali siano preferibilmente i soggetti 'esperti' da incaricare (i Centri Linguistici, docenti esperti di insegnamento/apprendimento di L2, o più latamente linguisti/italianisti?).

Ci pare - e non può giungere inaspettato - che si stiano riverberando nelle università italiane le tematiche aperte da almeno un trentennio negli ordini scolastici precedenti quello universitario. Per il terzo livello dell'istruzione italiana la questione è però più nuova e, ci pare, spesso affrontata con ancora minore consapevolezza che non nei gradi inferiori. Il dibattito specifico sembra infatti tutt'altro che acceso - con importanti eccezioni rappresentate da indagini e progetti simili a quello qui presentato, d'impronta glottodidattica e spesso coltivati al di fuori dei CdS e dei Dipartimenti, all'interno dei Centri Linguistici (citiamo, tra altri, i recenti

20 Secondo il Dossier Immigrazione 2016, gli 'stranieri' iscritti all'università in Italia (a.a. 2015/16) sono il 4,3% degli iscritti totali. I dati bergamaschi, richiamati alla nota 19, sono in linea con la maggior presenza 'straniera' in Lombardia.

lavori di Capuzzo, Folcato; Mezzadri, Palizza; Sbrizzai, Corsino, tutti in Balboni 2016; i volumi di: Ballarin, Begotti, Toscano 2010; Mezzadri 2016; Ballarin 2017).

Spunti e riflessioni utili possono provenire dall'esperienza e dalla ricerca condotte, da un lato, in Paesi con una storia più lunga di immigrazione e una riflessione più matura in merito (per es. Canada, USA); dall'altro, dagli studi e dalle pratiche attuate per lingue veicolari decisamente più diffuse, come tali, dell'italiano - il riferimento è ovviamente all'inglese e a tutti i contesti CLIL/ICLHE/EMI.²¹

Non solo altrove va però, a nostro avviso, rivolto lo sguardo. La solida letteratura italiana sul discorso e la comunicazione accademica, da tempo disponibile (cf. ad es. Ciliberti, Anderson 1999; più recentemente: Desideri, Tessuto 2011; Basile, Guerriero, Lubello 2012), rimane un punto di partenza inamovibile. Quel che serve al riguardo, a nostro avviso, sarebbe una ricontestualizzazione, alla luce della situazione multietnica e plurilingue che caratterizza l'università 'internazionale' del giorno d'oggi.

Bibliografia

- Andorno, Cecilia; Valentini, Ada; Grassi, Roberta (2017). *Verso la L2*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Balboni, Paolo E. (a cura di) (2016). *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E.; Mezzadri, Marco (a cura di) (2014). *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Torino: Loescher.
- Ballarin, Elena (2017). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane; OmniScriptum.
- Ballarin, Elena; Begotti, Paola; Toscano, Anna (a cura di) (2010). *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*. Perugia: Guerra.
- Basile, Grazia; Guerriero, Anna Rosa; Lubello, Sergio (2012). *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*. Roma: Carocci.
- Bunch, George C.; Kibler, Amanda K. (2015). «Integrating Language, Literacy and Academic Development: Alternatives to Traditional English as a Second Language and Remedial English for Language Minority Students in Community Colleges». *Community College Journal of Research and Practice*, 39(1), 20-33.

²¹ *Content and Language Integrated Learning; Integrating Content and Language in Higher Education; English-Mediated Instruction*. Sui rapporti tra questi acronimi cf. Macaro in questo volume.

- Ciliberti, Anna; Anderson, Laurie (a cura di) (1999). *Le forme della comunicazione accademica: ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: FrancoAngeli.
- Cook, Vivian (1997). «Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research». *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34(1), 35-50.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (a cura di) (2011). *Il discorso accademico: lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: QuattroVenti.
- Grassi, Roberta; Bozzone Costa, Rosella; Valentini, Ada (a cura di) (2002). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra.
- Grassi, Roberta; Nuzzo, Elena (2011). «Analizzare le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale». Bernini, Giuliano; Lavinio, Cristina; Valentini, Ada; Voghera, Miriam (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta = Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi AITLA*. Perugia: Guerra, 101-18.
- Harklau, Linda; Losey, Kay M.; Siegal, Meryl (eds.) (1999). *Generation 1.5 Meets College Composition: Issues in the Teaching of Writing to U.S.-Educated Learners of ESL*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- IDOS, Centro Studi e Ricerche (a cura di) (2016). *Dossier Statistico Immigrazione 2016*. Roma: UNAR.
- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Rumbaut, Rubén G.; Ima, Kenji (1988). «The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth. A Comparative Study» [online]. Final report to the Office of Resettlement. San Diego: San Diego State University. URL <https://goo.gl/bnkDqe> (2018-03-14).
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (1982). *Evaluating Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Valdés, Guadalupe (2004). «Between Support and Marginalization: The Development of Academic Language in Linguistic Minority Children». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 102-32.