

## La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

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

# Mobilità internazionale e competenza comunicativa interculturale

## Un profilo degli studenti in entrata

Laura Tarabusi

(New York University Florence, Italia; University of Hull, United Kingdom)

**Abstract** Despite the increasing popularity of student mobility, the outcomes of a study abroad experience are not yet fully explained. The development of Intercultural Communicative Competence (ICC) is undoubtedly one of the desired results. This paper presents the intercultural profile of university mobility students to Italy as emerged from a research project on ICC as a learning outcome of study abroad. The INCA tool, suitably adapted, was used and its results analysed. The use of the QR Code to manage anonymity is also presented. The research sample consists of 96 students enrolled in Italian language courses at level B1. The data show how the ICC at the beginning of the study abroad experience is of a basic level.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Quando un campione è significativo? – 3 Lo strumento di valutazione. – 4 L'indagine: gestire l'anonimato dei rispondenti con il *QR Code*. – 5 L'indagine: analisi descrittiva del campione. – 5.1 Informazioni biografiche. – 5.2 Esperienze interculturali. – 5.3 Profilo interculturale. – 5.4 Scenari per valutare competenza comunicativa interculturale. – 6 Conclusioni.

**Keywords** Intercultural communication. Intercultural communicative competence. Intercultural communicative competence assessment. Study abroad. Student mobility.

## 1 Introduzione



Nonostante la crescente diffusione della mobilità internazionale di studenti universitari, non sono ancora ben esplicitati i risultati e i benefici di un'esperienza di studio all'estero. Inoltre, quando si parla di borse di mobilità internazionale e apprendimento delle lingue straniere si pensa molto spesso a studenti di lingue motivati a sviluppare le loro abilità nel paese in cui si parla la lingua oggetto di studio, quindi italianisti che vengono in Italia, germanisti che vanno in Germania, etc. Così facendo si danno per scontate alcune caratteristiche degli studenti che non sempre corrispondono al vero, come per esempio il fatto che lo studio della lingua straniera si inserisca in un percorso accademico di area linguistica o umanistica, oppure che lo studente dedichi e/o abbia dedicato del tempo allo

---

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

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-27

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

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

studio non solo della lingua, ma anche della cultura del paese ospitante.

Recenti dati sui soggiorni di studio all'estero (OECD 2011) mostrano invece come sia in espansione il numero di studenti non di lingue che decide di frequentare uno o più semestri accademici all'estero. Le conseguenze sono rilevanti: per esempio, non è raro che gli studenti arrivino nel paese di destinazione con solo una conoscenza elementare della lingua e che a volte addirittura ne inizino lo studio sul posto; frequentemente il loro percorso accademico non prevede altre materie di area linguistica. Di conseguenza i bisogni di questo tipo di studenti sono diversi e producono importanti ricadute sulla didattica delle lingue. A questo proposito, Byram (2008), alla luce dei cambiamenti della società e dell'apprendimento linguistico, propone l'*intercultural speaker* come modello per l'apprendente di una lingua straniera e non più il già messo in discussione *native speaker* (Kramsch 1998). Conseguentemente la competenza comunicativa interculturale (CCI) assume notevole rilevanza, rientrando tra le competenze chiave del cittadino delle società complesse.<sup>1</sup>

In questo nuovo contesto di apprendimento delle lingue straniere, riflettere sui rapporti tra CCI, apprendimento delle lingue straniere e esperienza di studio all'estero consente una migliore definizione di strategie e obiettivi didattici. La definizione di CCI è al tempo stesso fondamentale e controversa: nel progetto di ricerca alla base di questo contributo è stato adottato il modello elaborato da Byram (1997), in cui la CCI viene definita come la capacità di interagire con persone di altri paesi e culture in lingua straniera. Approfondire la prospettiva interculturale nell'apprendimento di una lingua straniera ed esplorarne caratteristiche e peculiarità implica non solo una chiara definizione delle componenti della CCI, ma anche l'utilizzo di strumenti per delineare ed analizzare il profilo interculturale degli apprendenti.

Questo contributo presenta il profilo interculturale e la CCI in entrata dei partecipanti a un progetto di ricerca sullo sviluppo della CCI di studenti universitari con borse di mobilità internazionale.<sup>2</sup> Attraverso un adeguato strumento di valutazione, il portfolio INCA (2004b) opportunamente adattato, è stato delineato il profilo interculturale dei rispondenti insieme alla valutazione della CCI. I dati evidenziano come la CCI all'inizio dell'esperienza di studio all'estero sia di livello base (valori compresi tra 1 e 2 in una scala da 1 a 5), e suggeriscono la necessità di interventi didattici in tal senso.

---

1 «Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente». *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 394 del 30.12.2006, 10-18. URL <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32006H0962> (2017-01-28).

2 Una descrizione più dettagliata del progetto di ricerca si trova in Tarabusi 2015.

## 2 Quando un campione è significativo?

Il progetto di ricerca prevede lo svolgimento di un'indagine quasi-sperimentale a due gruppi naturali, di cui uno è stato individuato come gruppo di controllo e uno come gruppo sperimentale. Secondo Nunan (1992) la ricerca quasi-sperimentale prevede sia le misure in ingresso e in uscita (questionario pre- e post-trattamento), sia la presenza di gruppo di controllo e gruppo sperimentale, ma non prevede l'assegnazione casuale dei soggetti ai due gruppi. Nel nostro caso infatti i gruppi sono costituiti da studenti iscritti a due corsi di Italiano L2 per Erasmus di livello B1/B2 di un'università italiana, un corso svolge la funzione di gruppo di controllo, l'altro è il gruppo sperimentale ed è sottoposto al trattamento. Il trattamento consiste nello svolgimento di attività didattiche orientate allo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

Sono stati coinvolti nel progetto di ricerca 38 potenziali partecipanti. Il primo giorno dei corsi la ricercatrice, che non coincide con la figura docente, ha presentato il progetto agli studenti, i potenziali partecipanti alla ricerca, e alle docenti. Gli studenti interessati a partecipare alla ricerca hanno firmato il Modulo di consenso e hanno svolto il test per la valutazione della CCI, cosiddetto 'test pre-'. Il test è su carta ed è stato svolto durante l'orario di lezione. Allo scopo di rendere il test anonimo ma allo stesso tempo appaiabile con il test post- e al fine di evitare qualsiasi coercizione, i rispondenti sono stati invitati a scrivere sul questionario uno pseudonimo di loro scelta anziché il proprio nome. Inoltre, in fase di digitalizzazione dei dati, ai questionari sono stati assegnati dei codici numerici che ne hanno reso impossibile l'identificazione. L'ultimo giorno del corso i partecipanti alla ricerca hanno svolto il test per la valutazione della CCI, cosiddetto 'test post-', secondo le stesse modalità del test pre-.

Il segmento intero, cioè il campione che ha svolto sia il test pre- sia il test post-, risulta essere composto da 22 rispondenti, con un calo di circa il 42% rispetto ai potenziali partecipanti (gli studenti iscritti ai due corsi) e di circa il 37% rispetto al campione iniziale (gli studenti che hanno acconsentito a partecipare alla ricerca) (cf. tab. 1). Si ritiene rilevante segnalare che tutti gli studenti che hanno assistito alla presentazione della ricerca avevano deciso di parteciparvi. Malgrado sia prevalentemente dovuta a cause esterne al progetto di ricerca (per es. assenze per malattie, contemporanei impegni accademici, etc.), tale significativa riduzione del campione ha influito pesantemente sulla ricerca.

Un campione così ridotto infatti non consente lo svolgimento della ricerca di correlazioni (minimo 30 partecipanti, secondo quanto riportato da Dörnyei 2007; minimo 50 partecipanti, Fraenkel, Wallen 2003), né il confronto gruppo di controllo - gruppo sperimentale (minimo 15 partecipanti per gruppo, riportato da Dörnyei 2007; Mackey, Gass 2005). È stato quindi deciso di procedere a una seconda raccolta dati nel semestre accademico

successivo, cioè nel primo semestre dell'anno accademico 2016/17.

Per la seconda raccolta dati sono stati coinvolti quattro corsi di italiano per Erasmus di livello B1 e B2, al fine di raggiungere un cospicuo numero di rispondenti a entrambi i test (pre- e post-): due corsi come gruppo sperimentale e due corsi come gruppo di controllo, per un totale di 73 potenziali partecipanti alla ricerca, cioè studenti iscritti ai corsi. Anche in questo caso tutti gli studenti che hanno assistito alla presentazione della ricerca hanno dato il consenso a partecipare alla ricerca. Ciò nonostante il segmento intero è composto da 36 studenti, con un 'calo' di circa il 50% rispetto ai potenziali partecipanti e del 40% rispetto al campione iniziale, cioè che ha svolto il test pre- (cf. tab. 1). Anche in questo caso, attraverso indagini informali, è stato appurato che il calo non è imputabile alla ricerca.

La prima fase della raccolta dati, svolta nel secondo semestre dell'a.a. 2015/16, è la fase Alpha; la seconda fase, svolta nel primo semestre dell'a.a. 2016/17, è la fase Beta. Combinando le fasi Alpha e Beta, il segmento intero alla fine dell'esperimento è composto da 58 rispondenti, una dimensione soddisfacente secondo la letteratura per quanto riguarda la ricerca di correlazioni, la procedura controllo-sperimentale e il cosiddetto *reverse approach*, con un livello di significatività pari a 0,05 (Dörnyei 2007).

Tabella 1. La dimensione del campione

	Partecipanti potenziali			Partecipanti al test pre-			Partec. anche al test post-		
	Sperim.	Contr.	TOT.	Sperim.	Contr.	TOT.	Sperim.	Contr.	TOT.
II sem. a.a. 2015/16	20	18	38	20	15	35	13	9	22
I sem. a.a. 2016/17	39	34	73	32	29	61	16	20	36
TOT.	59	52	111	52	44	96	29	29	58

Poiché la raccolta dati è stata svolta in due fasi distinte è stato necessario verificare, attraverso opportune analisi statistiche dei dati, che le due fasi potessero essere unite (cf. § 5).

È stato deciso di includere nel campione studenti iscritti a corsi dello stesso livello, l'intermedio (B1 o B2 del QCER), al fine di tenere sotto controllo la variabile livello di conoscenza della lingua. In tal modo si è aumentata la *internal validity*, pur nella consapevolezza che identificare e controllare tutte le variabili che potrebbero interferire con i risultati è difficile, e che il livello di conoscenza della lingua risulta essere una delle più ostiche tra queste (Mackey, Gass 2005). La stessa attribuzione del livello linguistico è spesso un ostacolo difficile da superare, così in questo progetto è stato adottato il criterio di fare riferimento a macro-livelli (elementare, intermedio, avanzato) (Mackey, Gass 2005) determinati dalla sede della ricerca.

### 3 Lo strumento di valutazione

Approntare uno strumento di valutazione non è cosa da poco, sia da un punto di vista teorico – qual è modello di riferimento? – sia per quanto riguarda il disegno del test. Studiosi di varie discipline e agenzie internazionali si sono dedicati allo studio del concetto di competenza interculturale per oltre trenta anni (Bennett 1993; Byram 1997; Deardorff 2006; 2011; Barrett 2012; Huber 2012; Huber, Reynolds 2014; UNESCO 2013), e si è assistito a una vera e propria proliferazione di modelli di competenza interculturale nei vari campi delle scienze sociali (Barrett 2012). Tale varietà di modelli concettuali comporta necessariamente una varietà di strumenti di valutazione, che Fantini (2009) elenca in oltre sessanta voci. Vista la complessità e la delicatezza del tema e tenuto conto delle risorse a disposizione, per questo progetto di ricerca è stato utilizzato uno strumento di valutazione già esistente e quindi anche già validato: l'Intercultural Competence Assessment (INCA 2004b). Tale strumento offre per noi diversi vantaggi: prende a modello teorico di riferimento il modello di CCI elaborato da Byram (1997) ed è predisposto come portfolio, cioè include varie tipologie di test. Quest'ultima caratteristica è molto importante visto che numerosi esperti concordano sul fatto che il portfolio sia uno dei formati più appropriati a valutare la competenza interculturale (Deardorff 2006; Schulz 2007; Byram 2008) e che tale competenza non possa essere valutata solo con test a risposta chiusa, nonostante poi tale tipologia di test sia molto diffusa per ragioni pratiche (Deardorff 2006).

Il *team* di studiosi del Progetto INCA ha preliminarmente definito la CCI per poi sviluppare un quadro di riferimento e un test per la sua valutazione in base a sei componenti: tolleranza per l'ambiguità, flessibilità di comportamento, consapevolezza comunicativa, scoperta della conoscenza, rispetto per l'altro e empatia (INCA 2004a).

Il portfolio INCA comprende tre tipi di test: questionari con risposte a scelta multipla, scenari con risposte aperte e *role-play*. I questionari raccolgono informazioni sul *background* accademico, professionale e interculturale del rispondente e servono a delinearne il profilo. Gli scenari presentano situazioni di 'sovrapposizione' o contatto interculturale a cui il rispondente deve rispondere scrivendo come si comporterebbe se si trovasse in quella situazione; la valutazione di queste risposte concorre a definire il livello di CCI. Un altro fattore decisivo nella scelta del test INCA è il corredo di una piccola banca dati di scenari interculturali, tale per cui è possibile svolgere i test pre- e post- senza ripetizioni di item e al tempo stesso avere due test diversi ma comparabili. Nella parte con i giochi di ruolo, i rispondenti devono appunto svolgere un ruolo all'interno di una situazione: i valutatori osservano il *role-play*, prendono appunti e valutano il comportamento del rispondente sulla base di criteri predefiniti nella griglia di valutazione allegata al test INCA. Nella sua versione originale il

portfolio INCA richiede minimo 90 minuti complessivi di tempo per il suo svolgimento, nonché la presenza sincrona di almeno due valutatori durante il *role-play* (uno partecipa al *role-play* e almeno uno osserva i rispondenti), oltre all'organizzazione ad hoc per lo svolgimento del *role-play*.

Tenuto conto delle caratteristiche dei rispondenti e delle risorse a disposizione è stato necessario apportare alcuni cambiamenti allo strumento di valutazione originale: alcuni item relativi al *background* accademico e professionale dei rispondenti sono stati adattati alle caratteristiche del campione. Inoltre è stato necessario ridurre la lunghezza complessiva nonché le tipologie di test: non era possibile né svolgere né valutare il *role-play*, che pertanto è stato eliminato. Anche la visione di un video, su cui erano basati alcuni item degli scenari interculturali, è stata eliminata. Si segnala che tali necessità erano già emerse e tali cambiamenti già applicati e validati (Antonenko 2010).

Infine un cambiamento è stato apportato alla lingua del test. Nella versione originale il portfolio, in inglese, è stato predisposto per rispondenti non di lingua inglese, che avrebbero usato l'inglese come lingua franca sul posto di lavoro. Antonenko (2010), che ha utilizzato il test con studenti di nazionalità russa, ha ritenuto necessario modificare linguisticamente alcune parti ritenute troppo difficili; anche in questo caso il test è, per il rispondente, in lingua straniera. Pertanto anche nel nostro progetto di ricerca il test deve essere in lingua straniera per il rispondente, cioè in italiano. Si è proceduto quindi alla traduzione in italiano del test INCA, facendo attenzione a utilizzare un linguaggio di livello B1/B2. Prima della somministrazione è stato valutato se le competenze linguistiche dei rispondenti sarebbero state sufficienti per svolgere efficacemente il test. È stato quindi deciso di rendere il questionario bilingue, italiano e inglese, e di lasciare i rispondenti liberi di rispondere nella lingua in cui si sentivano più a proprio agio. In tal modo si è cercato di evitare che una non adeguata competenza in lingua italiana, soprattutto in fase di test pre-, influenzasse negativamente lo svolgimento del test e quindi la valutazione della CCI del rispondente.

La versione rivista del test INCA consiste in tre parti: informazioni biografiche (18 item); profilo interculturale (21 item); incontri interculturali (4 scenari interculturali); si stima in 30-40 minuti il tempo necessario al suo svolgimento.

Una delle conseguenze positive dell'aver proceduto a una seconda raccolta dati è stata la possibilità di usare la fase Alpha come *piloting* della versione modificata del test INCA. Pertanto nella fase Beta sono state apportate delle modifiche in base ai risultati della fase pilota: in particolare, nella versione italiana del test si è proceduto alla riformulazione di alcune espressioni che erano risultate di difficile comprensione, per es. 'sbrìgati' è stata sostituita con 'più veloce'. Nelle istruzioni agli item a risposta aperta, cioè quelli che valutano la CCI, è stata aggiunta l'indicazione del numero

minimo di parole richiesto, infatti l'estrema brevità di alcune risposte nella fase Alfa ne aveva reso difficoltosa la valutazione. Infine è stata modificata la gestione dell'anonimato (cf. § 4).

La valutazione della CCI è incentrata sulla performance del rispondente nelle risposte agli scenari, in base a specifici criteri definiti per le sei componenti del modello della CCI (Prechtl, Davidson Lund 2007). Al fine di rendere la valutazione della CCI più comprensibile ai non addetti ai lavori, gli estensori del test hanno raggruppato le sei componenti in tre macro-aree (*strands*): *Openness* (apertura), *Knowledge* (conoscenza) e *Adaptability* (adattabilità). *Openness* include rispetto per l'altro e tolleranza dell'ambiguità; *Knowledge* include scoperta della conoscenza e empatia; *Adaptability* include flessibilità di comportamento e consapevolezza comunicativa. Ciascuno scenario consente la valutazione di una o più componenti (cf. tab. 2).

Tabella 2. Componenti della CCI valutate dagli scenari

	Pre-test				Post-test			
	Scen. 1	Scen. 2	Scen. 3	Scen. 4	Scen. 1	Scen. 2	Scen. 3	Scen. 4
<i>Knowledge</i>	X		X	X	X	X		X
<i>Openness</i>		X	X			X	X	X
<i>Adaptability</i>	X	X	X	X			X	X

Il test originale INCA distingue tre livelli di competenza per ciascun elemento della CCI: competenza di base, competenza intermedia e competenza completa. D'accordo con Antonenko (2010), si è ritenuto che questa scala di valutazione non fosse molto discriminante e che non creasse abbastanza variabilità nelle risposte. Pertanto, sono stati identificati cinque livelli di competenza: da 1, competenza di base, a 5, competenza completa.

#### 4 L'indagine: gestire l'anonimato dei rispondenti con il QR Code

Come detto, una delle modifiche introdotte dopo la fase Alpha è stato il QR Code per gestire l'anonimato dei rispondenti. Il QR Code, cioè *Quick Response Code*, è un codice a barre bidimensionale composto da moduli neri disposti all'interno di uno schema di forma quadrata. Impiegato di solito per memorizzare informazioni destinate a essere lette tramite un telefono cellulare o uno smartphone, è ormai molto diffuso anche nella nostra vita quotidiana, per esempio sui biglietti dei treni o di spettacoli.

<p>Valutazione della competenza interculturale <i>INtercultural Competence Assessment</i></p> <p>© INCA, LdVII, 2004</p>	
<p>1. Informazioni biografiche – <i>Biographical Information</i></p>	
1) Età – <i>Age</i> (p.es.: 20 – e.g.: 20)	<u>25</u>
2) Nazionalità – <i>Nationality</i>	<u>Belorussia</u>

Figura 1. Esempio di test pre- con il QR Code

I QR Code per questo test sono stati realizzati tramite il *tool* online *QR-Code Monkey* (<http://www.qrcode-monkey.com/>) e contengono un testo composto da 5 caratteri alfanumerici. Per ottenere questi testi è stato utilizzato il generatore *Random* (<https://www.random.org/strings/>) che ne garantisce l'unicità.

La lettura dei QR Code può avvenire tramite *app* per smartphone: si segnalano *QRReader* per iPhone e *QRDroidCodeScanner* per dispositivi Android, entrambe applicazioni gratuite. In questo caso è stato utilizzato *QRReader*.

Alla prima somministrazione del questionario è stata consegnata in modo random a ciascun rispondente una busta contenente tre etichette adesive con lo stesso QR Code. Un'etichetta è stata messa sul primo questionario, un'altra è stata affidata al rispondente che doveva conservarla fino alla fine del corso per apporla quindi sul secondo questionario; la terza etichetta era di scorta. Il rispondente ha scritto una parola o segno che lo identificasse sul retro della terza etichetta, che è stata messa in una busta insieme alle altre etichette del gruppo classe; la busta è stata sigillata, controfirmata da un rispondente e conservata dalla ricercatrice, che la ha riportata il giorno della somministrazione del secondo questionario, nel caso che qualche rispondente non avesse riportato il proprio QR Code. Gli studenti che non avevano il proprio QR Code il giorno della seconda somministrazione del questionario hanno potuto aprire la busta sigillata e controfirmata, prendere la propria etichetta identificata mediante la parola o segno da loro stessi scritto sul retro, ed apporla sul secondo questionario. In questo modo non ci sono stati problemi con le etichette e tutti i questionari hanno avuto il QR Code. Le etichette rimanenti nella busta sono state distrutte alla presenza degli studenti.



Questa metodologia permette di garantire che i dati analizzati tra la prima e la seconda indagine appartengano alla stessa persona e che l'identità del rispondente sia anonima. Il test è infatti anonimo e i dati raccolti sono stati trattati in modo aggregato, nel rispetto della legge sulla privacy italiana e della procedura etica della università titolare del progetto di ricerca.

## 5 L'indagine: analisi descrittiva del campione

Questo contributo presenta la descrizione del campione in entrata, cioè all'inizio del corso di italiano L2, al fine di conoscere la condizione di partenza degli studenti Erasmus per quanto riguarda il profilo biografico e quello interculturale, pertanto la suddivisione in gruppo di controllo e gruppo sperimentale è priva di senso e non verrà segnalata in questa analisi.

I rispondenti sono caratterizzati sotto il profilo biografico e socio-culturale da una serie di variabili, dette variabili di contesto. Tra queste troviamo l'età, la nazionalità, il numero di 'lingue parlate bene', il tempo di permanenza nella sede di destinazione prima del test e la previsione del tempo di studio.

Per ciascuna fase è stata fatta una sintesi di tali variabili per verificare l'omogeneità e la comparabilità dei rispondenti. I rispondenti sono risultati omogenei e quindi è possibile considerare un unico campione, più numeroso e significativo, composto dai rispondenti nella fase Alpha e dai rispondenti nella fase Beta.

Si analizzano adesso le variabili di contesto che hanno permesso di unire le due fasi dell'analisi.

### 5.1 Informazioni biografiche

L'età media risulta di 22 anni per la fase Alpha e di 21,5 per la fase Beta; la varianza nella fase Alpha risulta maggiore rispetto alla fase Beta (3,1 contro 1,9). Unendo il campione, la varianza diminuisce notevolmente (2,3) e l'età media si assesta a 21,7 anni, leggermente inferiore ad analogo indagine svolta nel 2002 su un campione di 67 studenti, in cui l'età media risulta essere 22,9 (Jafrancesco 2004).

I test statistici effettuati su questa variabile hanno dimostrato che la distribuzione dell'età è simile nelle due fasi ( $p\text{-value} = 0,100$ ).

Relativamente alla nazionalità, in entrambe le fasi si evidenzia la prevalenza di studenti tedeschi e spagnoli; le altre nazionalità sono sotto al 10%. Unendo il campione, la predominanza tedesca e spagnola copre circa il 70% del totale. Interessante notare la mancanza di studenti anglofoni in questi corsi di livello Intermedio (B1 e B2).

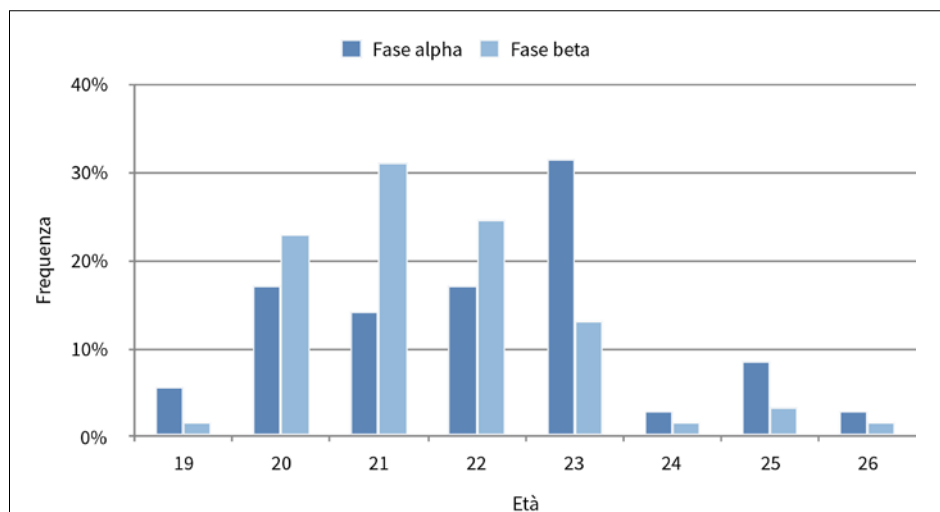


Grafico 1. Distribuzione per età di Alpha e Beta

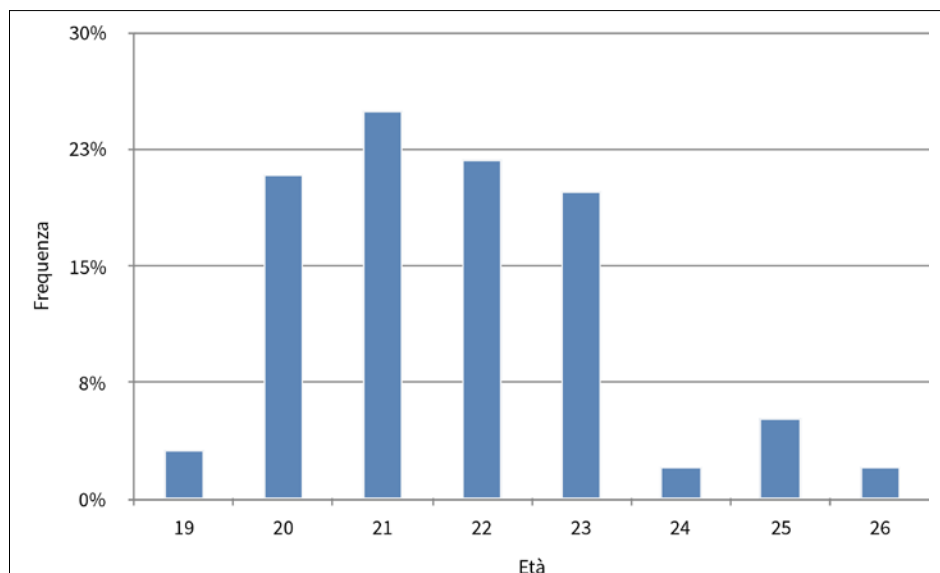


Grafico 2. Distribuzione per età del campione

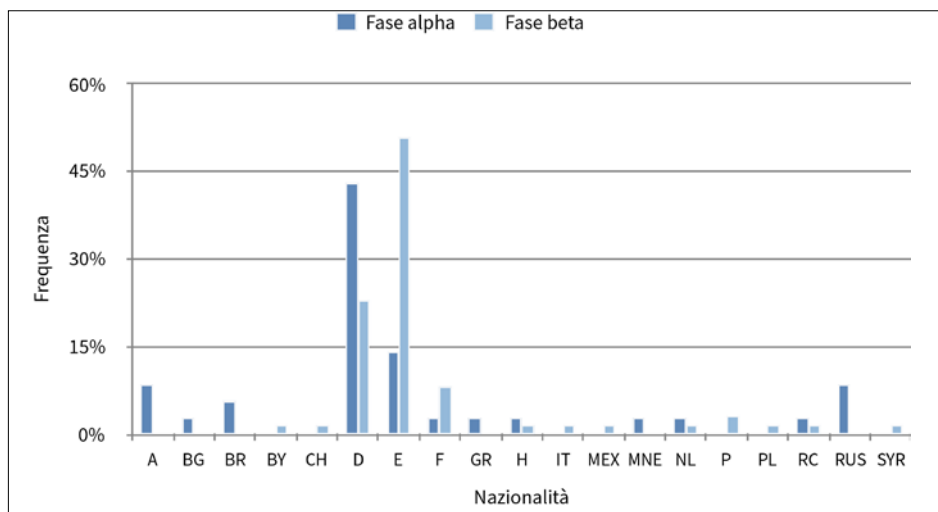


Grafico 3. Distribuzione per nazionalità di Alpha e Beta

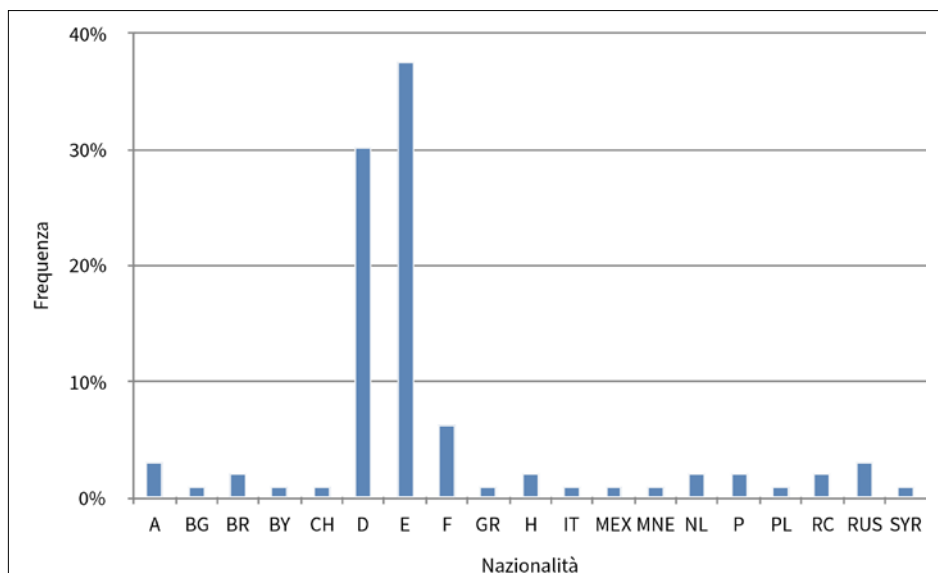


Grafico 4. Distribuzione per nazionalità del campione

5.1.1 Distribuzione per numero di ‘lingue parlate bene’

Per questa variabile la media è assestata su 3 ‘lingue parlate bene’ in entrambe le fasi, con variabilità molto bassa. L’unione del campione mantiene media 3 e variabilità bassa. Tenuto conto che nel campione non ci sono rispondenti anglofoni, si può immaginare che queste tre lingue siano la L1, l’inglese e l’italiano. Questo dato dimostra che per gli studenti universitari con borse di mobilità internazionale l’italiano quasi mai è l’unica lingua straniera studiata, più spesso è la seconda o terza lingua straniera studiata. La predominanza dell’inglese come lingua straniera più studiata si deduce dal fatto che circa il 50% del campione preferisce rispondere al questionario in inglese (cf. § 5.4.4).

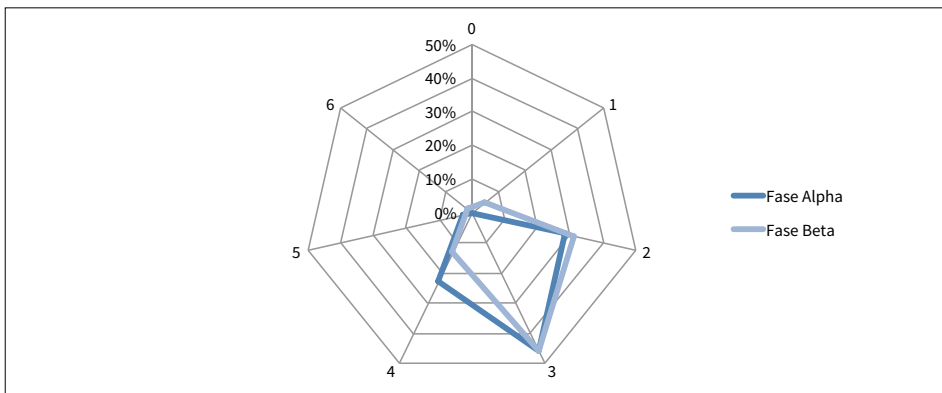


Grafico 5. Distribuzione per numero di ‘lingue parlate bene’ di Alpha e Beta

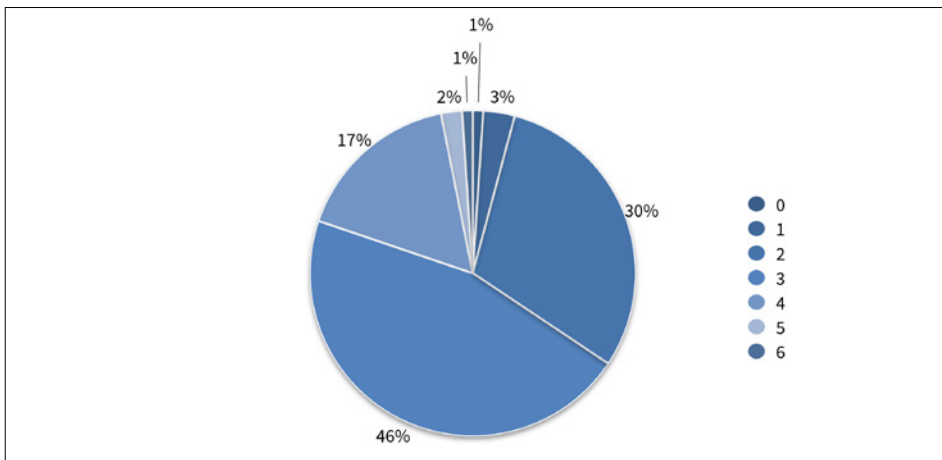


Grafico 6. Distribuzione per numero di ‘lingue parlate bene’ del campione

## 5.1.2 Distribuzione per tempo di permanenza prima del test

Dall'indagine emerge che il 56% degli studenti della fase Beta è stato nella sede di destinazione per un mese prima di iniziare il corso di italiano L2 e fare il test, il 36% è stato per più di un mese, pertanto il 92% degli studenti della fase Beta è stato nella sede di destinazione un mese o più prima di fare il test di valutazione della CCI. Nella fase Alpha non si riscontra una tale predominanza, il tempo di permanenza nella sede di destinazione prima del test è abbastanza uniformemente distribuito tra le diverse opzioni.

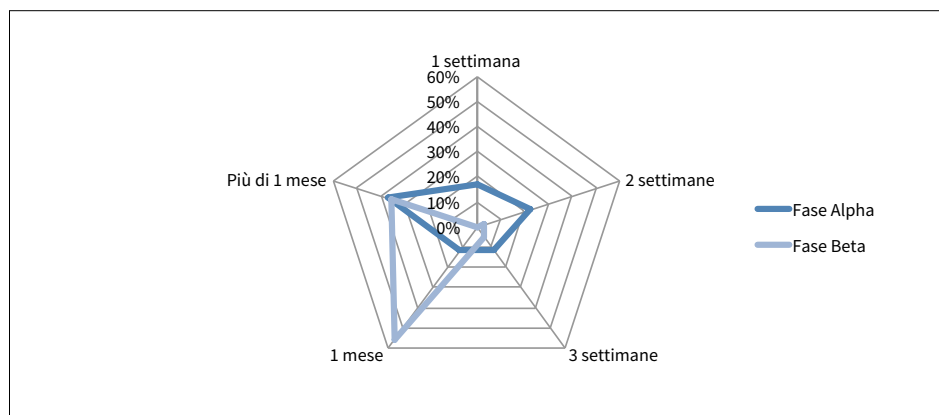


Grafico 7. Distribuzione per tempo di permanenza prima del test

In questo caso l'indagine ha evidenziato una differenza tra gli studenti del primo e del secondo semestre. Questa differenza deriva dall'organizzazione dell'università ospitante. Anche se non c'è uniformità tra la fase Alpha e la fase Beta relativamente al tempo di permanenza nella sede di destinazione prima del test, tenuto conto che ormai numerosi studi hanno dimostrato che solo soggiornare in un paese di cultura diversa non comporta necessariamente un aumento della CCI (Deardorff 2006; Pedersen 2010), si ritiene tale mancanza di uniformità non rilevante ai fini della presente ricerca e pertanto il campione può essere considerato unico. È comunque importante rilevare tale differenza, al fine di gestirla con opportune strategie didattiche.

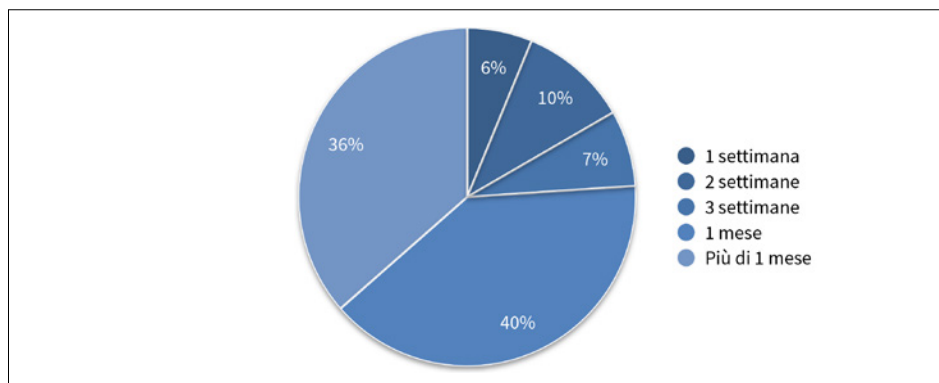


Grafico 8. Distribuzione per tempo di permanenza prima del test

### 5.1.3 Distribuzione per previsione della durata del soggiorno

Anche questa variabile è influenzata dall'organizzazione delle borse di mobilità Erasmus. Dall'indagine emerge che il 73% degli studenti della fase Beta prevede di studiare nella sede di destinazione 6 mesi o più, contro il 37% della fase Alpha. Tale differenza può essere imputata al fatto che chi ha una borsa di studio 6 mesi o più frequenta due semestri e pertanto deve iniziare con il primo semestre (fase Beta). Anche in questo caso la non omogeneità tra le fasi Alpha e Beta è ritenuta non rilevante per l'esito della ricerca, in quanto si tratta di un dato relativo a una previsione futura. È comunque importante rilevare tale differenza.

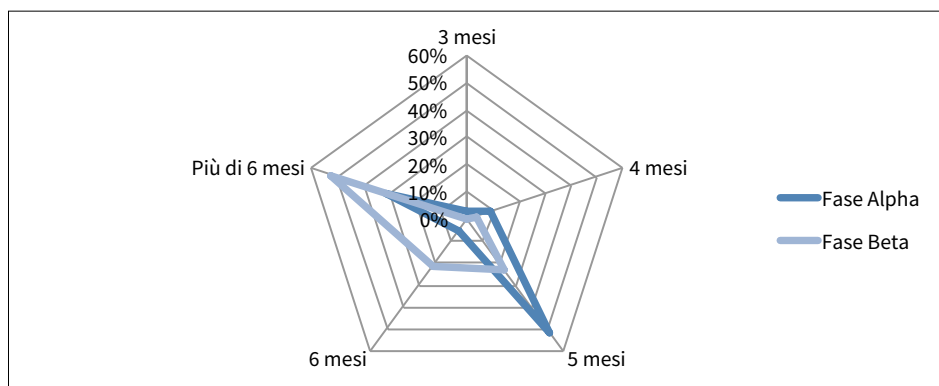


Grafico 9. Distribuzione per previsione della durata del soggiorno delle due fasi

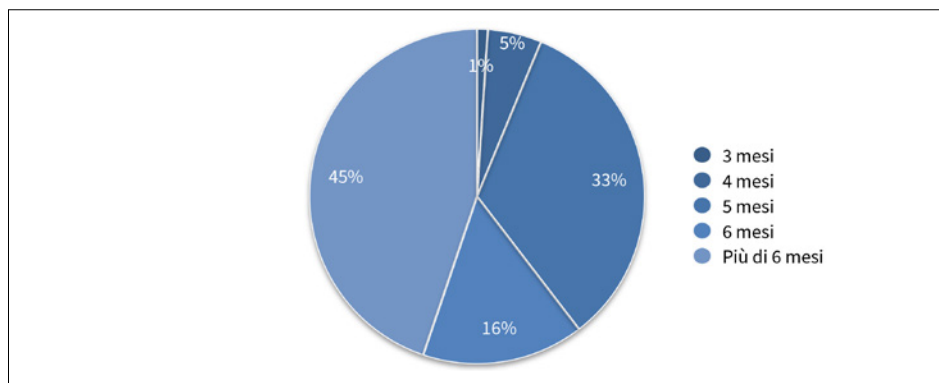


Grafico 10. Distribuzione per previsione della durata del soggiorno del campione

## 5.2 Esperienze interculturali

Analisi simili sono state condotte sulle variabili riguardanti le esperienze interculturali, riportiamo i dati più interessanti. In questo paragrafo viene mostrata solo la distribuzione dell'intero campione, in quanto le distribuzioni nella fase Alpha e Beta non presentano differenze significative.

Relativamente alle esperienze interculturali, dall'analisi dei questionari emerge che solo il 20% del campione legge spesso o molto spesso libri in lingua straniera, contro il 63% che li legge raramente o mai. Di questo fatto sarà utile tener conto in fase di programmazione didattica.

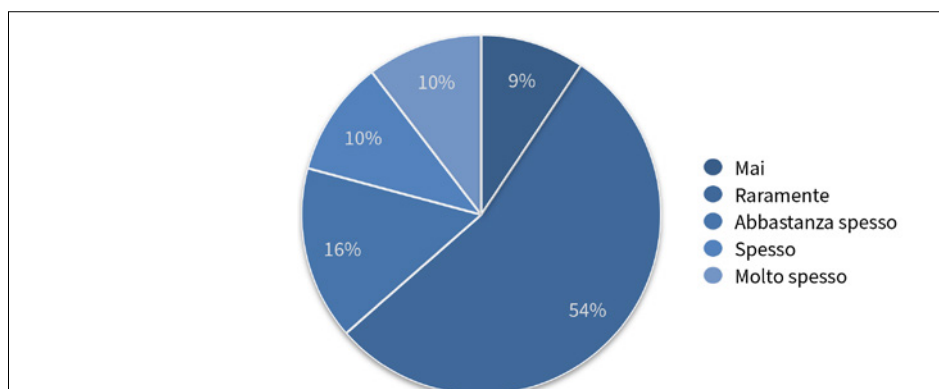


Grafico 11. Distribuzione per lettura di libri in lingua straniera del campione

Tabella 3. Distribuzione percentuale per lettura di libri in lingua straniera del campione

Lettura libri in lingua straniera	%		Campione
	Fase Alpha	Fase Beta	
Mai	0%	15%	9%
Raramente	63%	49%	54%
Abbastanza spesso	17%	15%	16%
Spesso	9%	11%	10%
Molto spesso	11%	10%	10%

L'indagine rileva quante volte i rispondenti sono stati all'estero. Emerge che circa la metà è stata all'estero più di 10 volte, il 20% da 6 a 10 volte, delineando così un campione chiaramente orientato verso esperienze al di fuori del paese di origine. Solo per il 3% dei rispondenti l'esperienza di studio in Italia risulta essere anche la prima volta all'estero.

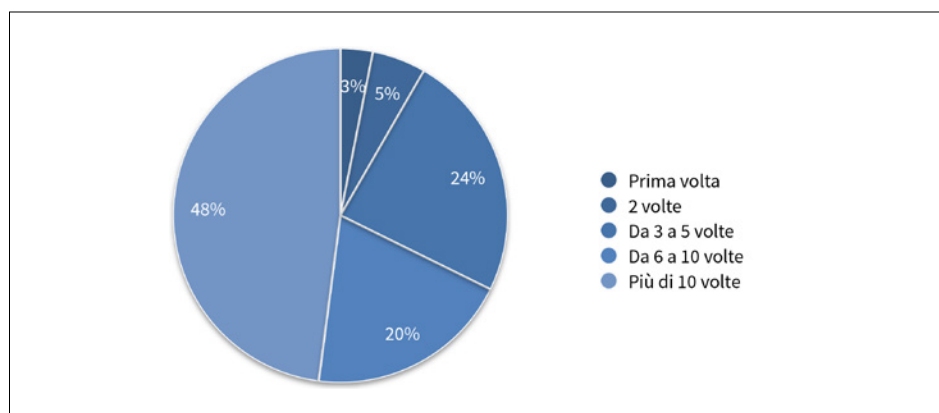


Grafico 12. Distribuzione per numero di volte all'estero del campione



Tabella 4. Distribuzione percentuale per numero di volte all'estero del campione

Nr. di volte all'estero	%		Campione
	Fase Alpha	Fase Beta	
Prima volta	3%	3%	3%
2 volte	9%	3%	5%
Da 3 a 5 volte	29%	21%	24%
Da 6 a 10 volte	11%	25%	20%
Più di 10 volte	49%	48%	48%

Relativamente alla durata del più lungo soggiorno all'estero, l'indagine rileva che solo il 9% degli studenti ha fatto esclusivamente brevi soggiorni (da 3 a 7 giorni), per il 45% il soggiorno più lungo è stato da 8 giorni a un mese, e per il 29% è stato da uno a sei mesi. Questo dato conferma la forte propensione alle esperienze all'estero del campione, già evidenziata dal dato relativo al numero di volte che sono stati all'estero.

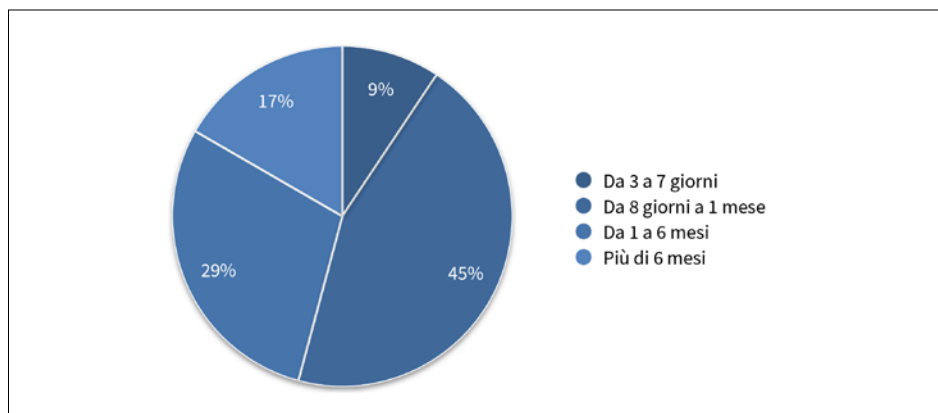


Grafico 13. Distribuzione per soggiorno più lungo del campione

Per quanto riguarda il numero di paesi visitati, il 67% dei rispondenti ne ha visitati più di sei e solo il 15% risulta averne visitati da 1 a 4. Siamo quindi di fronte a una popolazione con esperienze interculturali molto importanti, che privilegia l'esperienza diretta (numerosi viaggi in diversi paesi) piuttosto che l'approccio teorico (lettura di libri in lingua straniera, per esempio).

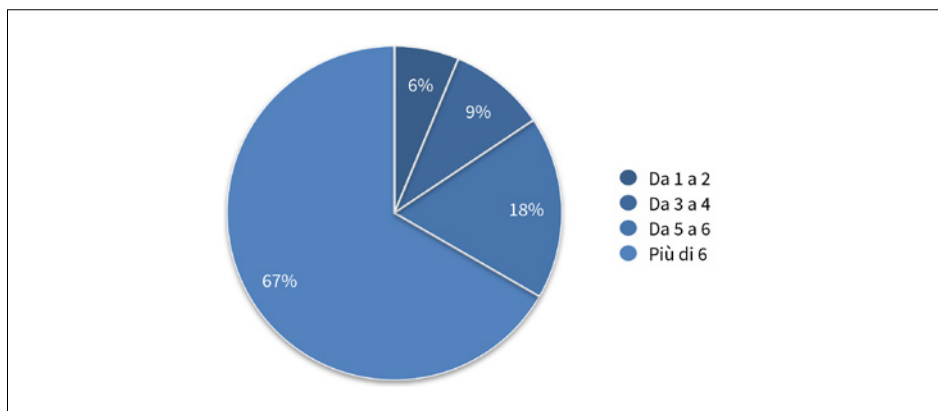


Grafico 14. Distribuzione per numero di paesi visitati del campione

### 5.3 Profilo interculturale

La seconda parte del test prevede una serie di item mirati a delineare un profilo interculturale dei rispondenti, in particolare vengono presentate alcune situazioni interculturali e il rispondente deve esprimere la propria reazione su una scala Likert con punteggi compresi tra 1 (non applicabile) e 3 (completamente applicabile). Questi item delineano quindi il profilo interculturale in entrata del campione. L'analisi dei questionari ha rilevato alcune risposte 'estreme', cioè con la mediana spostata verso 3 o verso 1. In particolare risulta che i rispondenti cercano «spesso il contatto con persone di culture diverse per imparare il più possibile la loro cultura» (i19); quando sentono «di una catastrofe in un altro paese pensano a quel popolo e al suo destino» (i23) e quando parlano «con gli altri guardano sempre il loro linguaggio del corpo» (i27).

Emerge inoltre che non hanno «problemi a passare velocemente a un'altra lingua che conoscono durante una conversazione» (i33) e che «se si sono comportati in modo inappropriato con un collega di un'altra cultura, pensano subito a come rimediare senza continuare ad offenderlo» (i36). Infine risulta non applicabile «per me è difficile adattarsi a persone di origini diverse» (i21) e «quando le persone che parlano con me usano gesti ed espressioni che non conosco io le ignoro» (i26).

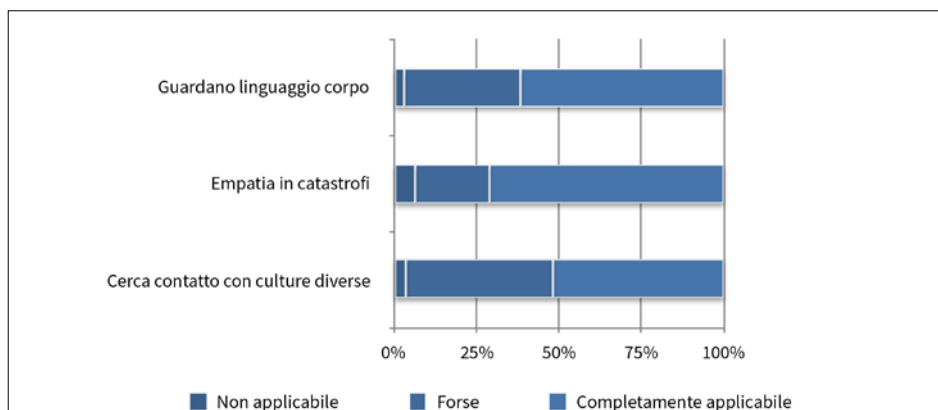


Grafico 15. Profilo interculturale relativamente a linguaggio del corpo, empatia e ricerca contatto

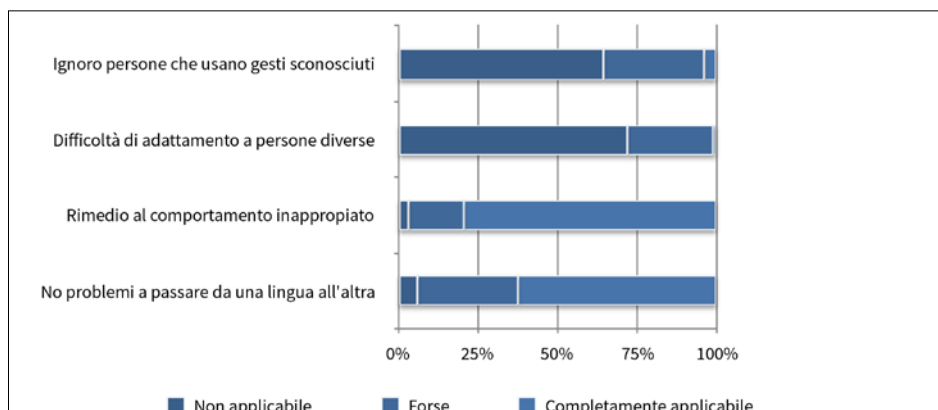


Grafico 16. Profilo interculturale relativamente ad altri 4 item

#### 5.4 Scenari per valutare competenza comunicativa interculturale

Il test prevede infine la valutazione della CCI attraverso item relativi a quattro scenari interculturali, cioè descrizioni di situazioni rilevanti da un punto di vista interculturale, a cui i rispondenti devono reagire e spiegare le proprie reazioni con risposte aperte.

Le componenti della CCI, *Knowledge*, *Adaptability* e *Openness*, sono state valutate con un punteggio da 1 a 5, in base alla griglia di valutazione allegata al portfolio INCA. La CCI di ciascun rispondente viene quindi valutata in base a questi tre parametri. Le medie del campione sono comprese tra 1,5 e 2 in ciascun parametro.

Tabella 5. Valori medi delle componenti CCI del campione

<b>Componenti CCI</b>	<b>Fase Alpha</b>	<b>Fase Beta</b>	<b>Campione</b>
<i>Knowledge</i>	1,77	1,70	1,73
<i>Openness</i>	1,74	1,51	1,59
<i>Adaptability</i>	1,80	1,63	1,70

#### 5.4.4 Correlazione parziale tra numero di 'lingue parlate bene' e CCI

Le due variabili sono poco correlate (valori prossimi a zero), quasi indipendenti, cioè non è detto che chi parla bene più lingue sia capace di comunicare meglio con persone di culture diverse. Questo dato da un lato è sorprendente perché la conoscenza di più lingue viene comunemente associata ad una buona CCI, dall'altro conferma la convinzione che la CCI non si sviluppa automaticamente e inconsapevolmente, ma attraverso interventi mirati (Deardorff 2006; Prebys 2013).

#### 5.4.5 Correlazione parziale tra quante volte sono stati all'estero e CCI

Alla luce della indipendenza tra numero di 'lingue parlate bene' e CCI in entrata, diventa interessante la correlazione tra il numero di volte che si è stati all'estero e la CCI in entrata. In base ai dati del questionario, infatti, essere stati diverse volte all'estero è correlato con *Adaptability* (0,215) ma non con *Knowledge* (0,152) e *Openness* (0,038). Ai fini dello sviluppo della CCI si può dire quindi che sia utile fare esperienza diretta sul campo, come andare all'estero, anche se la correlazione non consente di dire che le due variabili sono strettamente correlate (il valore avrebbe dovuto essere uguale o maggiore di 0,3).

Tabella 6. Indici di correlazione parziale tra variabili di contesto e componenti CCI

	<b><i>Knowledge</i></b>	<b><i>Openness</i></b>	<b><i>Adaptability</i></b>
Lingue parlate bene	0,075	0,169	0,146
Numero di volte all'estero	0,152	0,038	0,215

#### 5.4.6 Correlazione parziale tra gli indici della CCI

L'analisi dei dati mostra un forte legame tra gli indici della CCI, *Knowledge*, *Openness* e *Adaptability*, tutti superiori a 0,3. Questo vuol dire che i tre indici sono dipendenti l'uno dagli altri; in particolare si ha forte correlazione tra *Knowledge* e *Adaptability*.

Tabella 7. Indici di correlazione parziale tra le componenti CCI del campione

	<i>Knowledge</i>	<i>Openness</i>	<i>Adaptability</i>
<i>Knowledge</i>	1	0,398	0,684
<i>Openness</i>	0,398	1	0,595
<i>Adaptability</i>	0,684	0,595	1

#### 5.4.7 Lingua usata per rispondere al questionario e CCI

Il questionario è bilingue italiano-inglese, cioè gli item sono presentati in italiano e in inglese. Le istruzioni prevedono per i rispondenti la possibilità di rispondere in italiano o in inglese. Il fatto che il questionario fosse anonimo ha reso questa opzione veramente libera, malgrado fosse svolto all'interno di un corso di lingua italiana. Il 54% del campione ha risposto in italiano, il 46% in inglese. Nella seguente tabella sono riportati i punteggi percentuali per gli indici CCI in base alla lingua di risposta al questionario.

Tabella 8. Punteggi percentuali per gli indici CCI in base alla lingua di risposta al questionario

Lingua	<i>Knowledge</i>		<i>Openness</i>		<i>Adaptability</i>	
	< 2	>= 2	< 2	>= 2	< 2	>= 2
ENG	80%	20%	89%	11%	82%	18%
ITA	90%	10%	96%	4%	92%	8%
ENG-ITA	+10% ENG		+7% ENG		+10% ENG	

Si nota come i rispondenti in lingua inglese abbiano ottenuto punteggi più alti rispetto ai rispondenti in italiano. Mediamente il 10% dei rispondenti in lingua inglese ha ottenuto punteggi superiori a 2 sia in *Knowledge* che in *Openness* e in *Adaptability*.

Probabilmente all'inizio dei corsi di livello intermedio i rispondenti non erano in grado di esprimere compiutamente il proprio pensiero e le proprie reazioni per cui i punteggi risultano più bassi di coloro che hanno deciso di rispondere in inglese, si presume infatti che coloro che hanno deciso di rispondere in inglese si sentissero più competenti in tale lingua, cioè si sentissero di un livello superiore all'intermedio.

## 6 Conclusioni

Mediante il test INCA (2004b) opportunamente rivisto è stato possibile non solo valutare la CCI in entrata di un campione significativo di studenti universitari con borse di mobilità internazionale verso l'Italia, ma anche de-

linearne un profilo biografico, socio-culturale e interculturale. Tale profilo fornisce informazioni interessanti ed utili in relazione all'inserimento all'interno del corso di lingua di elementi per lo sviluppo della CCI. Per esempio è stata evidenziata una forte propensione verso le esperienze all'estero, con soggiorni piuttosto lunghi. Si è rilevata la 'buona' conoscenza di tre o più lingue, insieme alla scarsa abitudine di leggere libri in lingua straniera.

La CCI in entrata è risultata essere piuttosto bassa, con valori compresi tra 1 e 2 su una scala da 1 a 5. Lo studio delle correlazioni ha fornito informazioni interessanti: per esempio il numero di 'lingue parlate bene' e la CCI risultano essere poco correlate, contrariamente a quanto si crede comunemente. Invece il numero di volte in cui si è stati all'estero è correlato con lo sviluppo della *Adaptability* ma in misura molto minore con *Knowledge* e *Openness* (le tre macro-componenti della CCI).

Relativamente ai futuri sviluppi in questo campo, si ritiene necessario perfezionare ulteriormente gli strumenti di valutazione della CCI: in questo progetto di ricerca è stato necessario modificare lo strumento selezionato tra i vari disponibili, sia per quanto riguarda la lunghezza (90 minuti complessivi non erano possibili), sia per quanto riguarda le tipologie di test presenti (svolgere un *role-play* necessita di risorse umane e organizzative difficili da reperire). Non si è voluto però utilizzare un test con sole risposte chiuse, senz'altro più facile da gestire ma sulla cui validità dei risultati esistono forti perplessità.

## Bibliografia

- Antonenko, Tatiana A. (2010). *Stimulating Intercultural Intellectual Capabilities in Intercultural Communication: Testing an Innovative Course Design* [PhD dissertation]. Amsterdam: University of Amsterdam. URL <http://hdl.handle.net/11245/1.344987> (2015-06-24).
- Barrett, Martyn (2012). «Intercultural Competence» [online]. *EWC Statement Series*, 2, 23-7. URL <http://epubs.surrey.ac.uk/712134/1/Barret%202012%20Intercultural%20Competence%20published.pdf> (2018-03-16).
- Bennett, Milton J. (1993). «Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity». Paige, Michael R. (ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth (ME): Intercultural Press, 21-71.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, Darla K. (2006). «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization». *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-66.

- Deardorff, Darla K. (2011). «Assessing Intercultural Competence». *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods In Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fantini, Alvino (2009). «Assessing Intercultural Competence: Issues and tools». Deardorff, Darla K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks (CA): SAGE, 456-76.
- Fraenkel, Jack R.; Wallen, Norman E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Huber, Josef (ed.) (2012). *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World*. Strasbourg; Council of Europe Publishing.
- Huber, Josef; Reynolds, Christopher (eds.) (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- INCA, Intercultural Competence Assessment (2004a). *INCA Assessor Manual* [online]. URL: <https://goo.gl/VLt22V> (2015-06-24).
- INCA (2004b). *INCA Project* [online]. URL <http://www.incaproject.org> (2014-11-21).
- Jafrancesco, Elisabetta (2004). «Profilo socioculturale e bisogni linguistici di studenti con borse di studio internazionali». Jafrancesco, Elisabetta (a cura di), *Le tendenze innovative del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e del Portfolio*. Atene: Edilingua, 135-73.
- Kramsch, Claire (1998). «The Privilege of the Intercultural Speaker». Byram, Michael; Fleming, Michael (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Mackey, Alison; Gass, Sue M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Nunan, David (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *Education at a Glance. 2011: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing. DOI 10.1787/eag-2011-en (2016-06-24).
- Pedersen, Paula J. (2010). «Assessing Intercultural Effectiveness Outcomes in a Year-long Study Abroad Program». *International Journal of Intercultural Relations*, 34(1), 70-80.
- Prebys, Portia (a cura di) (2013). *Educating in Paradise: Il Valore dei Programmi Universitari Nord Americani in Italia - Caratteristiche, Impatto e Prospettive* (ricerca di A. Borgioli, A. Manuelli). Roma: Association of American College and University Programs in Italy.
- Precht, Elisabeth; Davidson Lund, Anne (2007). «Intercultural Competence and Assessment: Perspectives from the INCA Project». Kotton,

- Helga; Spencer-Oatey, Helen (eds.), *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 467-90.
- Schulz, Renate A. (2007). «The Challenge of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction». *Foreign Language Annals*, 40(1), 9-26.
- Tarabusi, Laura (2015). «Consapevolezza, conoscenza, abilità: Strategie per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale». *InSegno. Italiano L2 in Classe*, 2, 38-51.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework* [online]. Paris: UNESCO. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf> (2018-03-16).