

Quale scelta per una politica linguistica universitaria multilingue?

Flora Sisti

Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia

Abstract The language policy of the University of Urbino, a mid-sized Italian university with a large number of Erasmus exchange participation and a good degree of internationalization, includes CLIL-based courses to its students as well as to international students. The policy of providing disciplines taught in Italian and in foreign languages, and the choice of alternating modules of Italian and foreign language teaching within the same course, supports multilingualism without penalizing the Italian language, thereby also promoting foreign language learning within the university. This study reports the results of a questionnaire distributed to students and teaching staff regarding a project, *Didattica in lingua straniera – CLIL@uniurb*, which includes also data related to students who took advantage of study abroad opportunities over the years.

Keywords Internationalization. CLIL. Multilingualism. Language policy. Higher education.

Sommario 1 L'internazionalizzazione del sistema accademico. – 1.1 Corsi in lingua inglese in Italia; 1.2 Il dibattito. – 2 L'ateneo di Urbino. – 2.1 Il progetto *Didattica in lingua straniera – CLIL@uniurb*. – 2.2 I questionari degli studenti e dei docenti. – 3 Conclusione.

1 L'internazionalizzazione del sistema accademico

Fin dagli anni Novanta del secolo scorso il sistema accademico internazionale ha sperimentato, e in seguito consolidato, l'attivazione di corsi universitari interamente erogati in lingua inglese. Il rapporto elaborato nel 2018

dalla Fondazione CRUI e il suo aggiornamento del 2019,¹ insieme ai dati messi a disposizione dal MIUR nel sito *University*,² evidenziano una crescita progressiva e inarrestabile del processo d'internazionalizzazione della didattica universitaria.

Le ragioni di questo fenomeno, ampiamente indagate da Rugge (2019), potrebbero essere sintetizzate in: a) vantaggi economici dovuti all'aumento delle immatricolazioni degli studenti internazionali; b) investimento in talenti stranieri che fruttino all'economia italiana; c) valorizzazione della lingua e della cultura italiana diffuse dagli studenti internazionali nei paesi di provenienza; d) innalzamento della qualità dei corsi cosmopoliti grazie a una naturale contaminazione delle diverse culture accademiche. A tutto questo va aggiunto lo sviluppo della competenza linguistica d'uso nella LS degli studenti locali che, a sua volta, influenza positivamente il numero di partenze per i programmi internazionali.

1.1 Corsi in lingua inglese in Italia

Dai dati dei rapporti CRUI emerge che degli 82 atenei consorziati, 74 hanno risposto all'indagine descrivendo un'offerta formativa crescente in inglese che riguarda prevalentemente i corsi post laurea. A fronte di 245 corsi di laurea erogati in lingua inglese nel 2015 (dei quali solo 20 sono corsi triennali e 11 corsi di laurea a ciclo unico) si censiscono ben 271 corsi di dottorato, 192 corsi di master e 219 *winter/summer schools*. Tale offerta formativa ha registrato un notevole incremento nella rilevazione del 2019: + 41% per il dottorato, +36% per il master e +9% per le *winter/summer schools*. L'offerta è distribuita geograficamente in modo piuttosto eterogeneo con percentuali medie che si attestano intorno al 60% al Nord, 30% al Centro e 10% al Sud.

Le ragioni che spingono gli atenei a preferire questo tipo di corsi sono da ricercare da un lato nel nostro sistema universitario che consente maggiore flessibilità nel settore dell'alta formazione, specialmente quando si coinvolgono docenti stranieri e si realizzano consorzi universitari internazionali (con diplomi congiunti), dall'altro nella prassi didattica italiana che vede gli studenti sviluppare le proprie competenze linguistiche soprattutto dopo il percorso triennale nel quale spesso si vive la prima esperienza di scambio Erasmus.

L'offerta post laurea riesce dunque meglio a rispondere a un'esigenza locale e internazionale più orientata ed evoluta, oltre che più preparata sotto il profilo linguistico. Un altro vincolo piuttosto rigido è poi rappresentato dai requisiti qualitativi e quantitativi che il

1 <https://www.crui.it/corsi-in-lingua-inglese.html>.

2 www.university.it.

MIUR impone per la creazione di nuovi corsi di studio che si riducano nel caso di un corso magistrale o di alta formazione.

Dall'analisi realizzata emerge inoltre che i campi di studio maggiormente internazionalizzati nei master sono quelli relativi alle aree CUN delle scienze economiche e statistiche (13), delle scienze mediche (06) e dell'ingegneria civile e architettura (08), alle quali si aggiungono, nei dottorati, le scienze biologiche (05) e dell'ingegneria industriale e dell'informazione (09). Nell'ambito delle lauree magistrali, considerando le 20 classi di laurea in cui si offre il maggior numero di corsi in inglese, emerge che 51 riportano nel titolo il termine 'ingegneria' e 46 'economia' o 'finanza', confermando così la prevalenza di contenuti di ambito scientifico ed economico.

1.2 Il dibattito

Questo fenomeno in continua espansione non è stato tuttavia privo di ostacoli, tra tutti va ricordata la ben nota protesta di un gruppo nutrito di docenti che fece ricorso al TAR contro la delibera del 2012 assunta dal Senato Accademico del Politecnico di Milano che prevedeva che dal 2014 tutti gli insegnamenti dei corsi magistrali e dei dottorati sarebbero stati erogati in lingua inglese. A poco valse il controricorso presentato dal Ministero e dallo stesso Politecnico al Consiglio di Stato che confermò la bocciatura del TAR.

Il dibattito, acceso da questi eventi, è ancora in corso e vede da un lato i sostenitori di un'apertura verso un processo inevitabile e proficuo di globalizzazione che andrebbe a favorire lo sviluppo di competenze professionali preziose per i nostri studenti italiani e dall'altro chi teme che le lingue minoritarie vadano a scomparire progressivamente a vantaggio del monopolio culturale ed economico dei soli paesi anglofoni.

Un buon compromesso sembra essere rappresentato dalla decisione adottata nel 2010 dalla Corte Costituzionale che approvò la scelta di alcuni atenei di introdurre corsi di studio in LS ma solo se affiancati dai paralleli percorsi in italiano. Questa soluzione potrebbe risultare soddisfacente poiché lascerebbe libera scelta agli studenti di decidere se investire energie oltre che sulle materie disciplinari anche sulle competenze linguistiche; resta tuttavia il problema di garantire un corpo docente che soddisfi i requisiti qualitativi e quantitativi di due corsi paralleli. Per questo motivo sono state in prevalenza le grandi università, che possono contare su risorse maggiori, a offrire tali percorsi formativi.

La realtà italiana naturalmente si inserisce in un panorama internazionale nel quale l'ampia discussione sulle cause e gli effetti della crescente espansione della lingua inglese nell'educazione terziaria meriterebbe un approfondimento specifico che esula dagli obietti-

vi di questo studio. La vasta letteratura del settore, che spesso contrappone globalizzazione a nazionalismo, innovazione a tradizione, ha trattato numerosi temi quali: il timore che l'imperialismo linguistico dell'inglese produca forti disuguaglianze sociali (Phillipson 2010; Rapatahana, Bunce 2012; Pennycook 2014; Tupas 2015); la diversa penetrazione della lingua inglese negli atenei del nord e centro Europa rispetto a quelli delle nazioni sud ed est europee (Wächter, Maiworm 2014; Hultgren et al. 2015); la progressiva marginalizzazione delle altre lingue straniere studiate nei programmi universitari (Lanvers 2014; Busse 2017); il graduale impoverimento dell'inglese come lingua franca, ormai utilizzata da una maggioranza di parlanti non nativi (Mauranen, Ranta 2009; Seidlhofer 2011; Jenkins, Leung 2013); i benefici economici, culturali e scientifici derivanti dal poter utilizzare una lingua comune negli scambi tra le varie nazioni e la possibilità ad essi correlata di promuovere una maggior mobilità sociale (Ferguson 2015). Infine, rispetto agli insegnamenti accademici erogati in inglese, emergono da un lato obiezioni sull'eventuale semplificazione dei contenuti (Aguilar 2017) con conseguente perdita di professionalità da parte degli studenti laureati (Rubtcova, Kaisarova 2016) e dall'altro vantaggi derivanti dall'acquisizione di una maggiore padronanza dell'inglese (Sisti 2015), in particolare per quanto riguarda il più basso livello d'inibizione nell'utilizzare la LS nella conversazione (Dalton-Puffer et al. 2009).

2 L'ateneo di Urbino

L'Università di Urbino «Carlo Bo» con i suoi 13.714 iscritti, dei quali 775 stranieri, rientra nel gruppo dei medi atenei statali. Nel 2020 sono stati firmati 38 tra accordi e progetti di cooperazione internazionale per una mobilità Erasmus che interessa 95 studenti accolti in Ateneo a fronte di 400 studenti che hanno scelto di vivere un'esperienza di studio all'estero.

I dati relativi agli studenti in uscita (*outgoing*) nell'ultimo decennio [graf. 1] mostrano che, dopo un calo iniziale negli anni precedenti al progetto, si è registrato un costante aumento. Questo stesso trend positivo non è stato tuttavia riscontrato per gli studenti *incoming* il cui numero si è mantenuto quasi costante nel tempo. Questo è stato uno dei motivi che hanno indotto la *governance* di Ateneo a mettere in atto misure per favorire l'attrattività nei confronti di un target internazionale e incoraggiare le partenze per esperienze di studio all'estero.

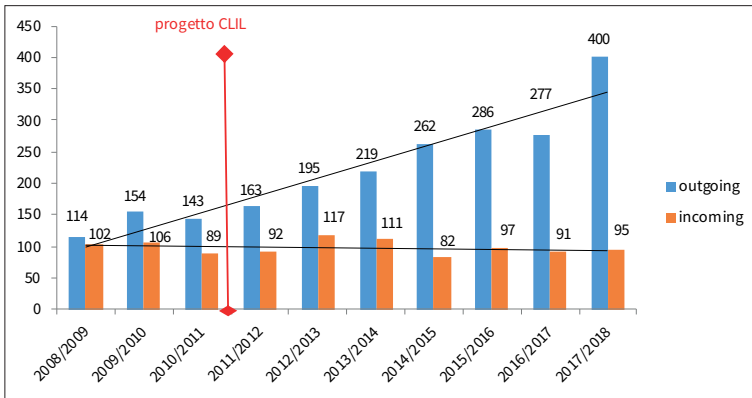


Grafico 1 Ateneo di Urbino: studenti in mobilità

Tra queste misure compare il progetto *Didattica in lingua straniera - CLIL@uniurb* che consente l'attivazione d'insegnamenti opzionali in LS che non richiedono un corso parallelo in italiano e di moduli CLIL, all'interno di un corso obbligatorio, inseriti nel monte ore regolare del docente.

2.1 Il progetto *Didattica in lingua straniera - CLIL@uniurb*

La sperimentazione presso il nostro Ateneo ha avuto inizio con il finanziamento ricevuto dal ministero per un progetto PRIN 2006-2008, dal titolo *CLIL-CS. Content and Language Integrated Learning for Computer Science*, che ha applicato l'approccio CLIL a un corso di studi d'informatica (Sisti 2009).

L'esperienza e i materiali prodotti in quel biennio sono stati poi utilizzati, dall'a.a. 2011/12, per mettere a sistema la possibilità per i docenti della Carlo Bo di offrire insegnamenti parzialmente o interamente in LS (se facoltativi o in parallelo con un corso in lingua italiana), oltre all'opzione di fornire una bibliografia in LS e l'opportunità per lo studente di sostenere l'esame finale in quella lingua. Tramite il progetto *Didattica in lingua straniera - CLIL@uniurb* si è voluto dunque rispondere all'esigenza di favorire il multilinguismo senza penalizzare la lingua italiana, accogliendo al contempo le obiezioni di molti docenti universitari che non vogliono sentirsi obbligati a insegnare in LS e le preoccupazioni di molti studenti che temono di vedersi rallentare la propria carriera di studi per dover affrontare esami in una lingua diversa dalla propria lingua madre.

Il numero d'insegnamenti (parzialmente e interamente in LS) attivati nei 10 anni considerati si è mantenuto sempre superiore a 100: il

10% dei corsi erogati complessivamente nell'Ateneo di Urbino. Varie sono tuttavia le differenze tra i diversi Dipartimenti dovute a ragioni anagrafiche: i docenti più giovani e soprattutto gli associati aderiscono in numero superiore al progetto; e disciplinari: l'attivazione è più bassa in ambito umanistico che in quello scientifico.

Con la costituzione del CISDEL (Centro Integrato di Servizi Didattici ed E-Learning) le azioni del progetto sono state formalmente inserite nel piano dell'offerta formativa del Centro che mira a elevare le competenze professionali dello staff universitario (Sisti, Torrisi 2016). Si è così consolidata la pratica di fornire consulenza ai docenti tramite incontri collettivi e individuali (in presenza e online) per identificare gli aspetti più rilevanti della microlingua disciplinare e della LS per la gestione della classe CLIL, per discutere questioni relative alla valutazione e per fornire un feedback linguistico e metodologico dopo le sessioni di osservazione in aula. Collaboratori esperti linguistici (CEL) madrelingua e studiosi di didattica delle lingue hanno guidato i colleghi nella progettazione di percorsi in LS, nella didattizzazione dei materiali da utilizzare in aula e nella sperimentazione di strategie di presentazione alternative alla lezione frontale.

Questo processo ha avuto come diretta conseguenza una rinnovata attenzione verso questioni di didattica universitaria che ha indotto i ricercatori del CISDEL, nel 2016, a presentare un progetto più ampio (Sisti 2019) orientato a sostenere l'apprendimento attivo e il potenziamento delle competenze trasversali dello studente tramite pratiche didattiche innovative. Grazie al finanziamento ministeriale la prassi CLIL è stata dunque inserita in un quadro generale di differenziazione di strategie d'insegnamento sperimentate anche in ambienti di studio e di ricerca tecnologicamente avanzati (aule 3.0). A docenti e studenti è stata, infatti, offerta l'opportunità di discutere e sperimentare approcci didattici innovativi quali il *Debate*, la *Flipped Classroom*, il *Problem-Based Learning* e appunto il CLIL.

2.2 I questionari degli studenti e dei docenti

Allo scopo di monitorare l'andamento del progetto sono stati creati due questionari per i docenti, somministrati prima e dopo lo svolgimento del corso in LS - CLIL, e uno per gli studenti. Ovviamente tutti i dati sono autoreferenziali in quanto riportano stati d'animo e valutazioni soggettive di docenti e studenti e anche se incrociando le percezioni dei diversi attori del processo di insegnamento/apprendimento il quadro didattico risulta coerente nei suoi tratti fondamentali, non si sono effettuate osservazioni etnografiche in aula da parte di ricercatori esterni al contesto didattico.

Il questionario preliminare richiede ai docenti di descrivere le pratiche d'insegnamento che intendono utilizzare, innalzando contem-

poraneamente il grado di consapevolezza didattica dei rispondenti che sono chiamati a riflettere su aspetti metodologici che potrebbero non conoscere; il questionario finale fotografa lo scarto tra le intenzioni iniziali e le pratiche didattiche realmente messe in campo. In particolare, si raccolgono i dati biografici dei rispondenti e le informazioni sul tipo d'insegnamento erogato e le pratiche didattiche, le sensazioni e i bisogni sorti prima e dopo l'erogazione del corso CLIL.

Il sondaggio condotto tra gli studenti fornisce dati descrittivi e valutativi sui corsi. Oltre alla sezione dei bio-dati, il questionario comprende una parte dedicata alla descrizione delle pratiche didattiche del corso CLIL frequentato, con particolare attenzione alla *teacher talking time*, all'utilizzo della lingua madre, all'uso di materiali e sussidi tecnologici e alle modalità di preparazione e fruizione della lezione. Una seconda parte registra le sensazioni personali e il grado di soddisfazione relativo al corso. In tutte le versioni, le domande sono di tre tipi: sì/no, scelta multipla (scala Likert con 5 opzioni da 'never' a 'always') e domande aperte.

Il questionario preliminare per docenti (35 rispondenti) è stato somministrato a settembre 2017 e a gennaio 2018, mentre quello finale (24 rispondenti) e quello rivolto agli studenti (195 rispondenti) nel mese di giugno 2018. I dati sono stati analizzati tramite un'analisi mono-variata di tipo quantitativo e qualitativo mentre le domande aperte sono state oggetto di un'analisi descrittiva di tipo qualitativo (Dörnyei 2003).

Dalle analisi emerge che la maggior parte dei rispondenti sono professori associati (46,7%) compresi nella fascia di età tra 41 e 50 anni (43,3%), che la lingua prioritaria è l'inglese che i docenti dichiarano di conoscere piuttosto bene (per più del 50%). I corsi erogati sono per il 37,1% misti e per il 62,9% interamente in LS. Nell'88,6% dei casi i docenti non sono alla loro prima esperienza CLIL.

I supporti tecnologici e i mediatori didattici più utilizzati sono le slide, gli articoli scientifici e i libri di testo ma anche, seppur in percentuale minore, filmati e immagini scaricati da Internet. I materiali sono distribuiti più frequentemente prima della lezione (nel 48,6% dei casi), ma anche durante (34,3%) o dopo (45,7%). Agli studenti sono assegnati compiti a casa nel 45,7% dei corsi, spesso da svolgere in LS (per il 52,9%). Al contrario la prova finale, che consiste prevalentemente in un esame orale (40%), è svolta in italiano.

Lo stato d'animo dei docenti più diffuso durante l'esperienza CLIL (riconfermato dal questionario finale) è 'comfortable' (54,3%) e 'very comfortable' (37,1%). Solo la metà dei rispondenti desidera una consulenza metodologica o linguistica CLIL - forse perché ormai non più alla prima esperienza nel progetto - e si prediligono interventi rivolti alla didattizzazione dei materiali e all'osservazione in aula.

Per quanto concerne la reazione degli studenti, così come percepita dai docenti, si rileva il passaggio da una certa preoccupazione inizia-

le a un crescente interesse e a un progressivo aumento di consapevolezza circa l'opportunità di migliorare le proprie competenze nella LS.

Il questionario ex-post distribuito agli studenti conferma questa percezione in quanto gli studenti affermano di sentirsi 'comfortable' (64,6%) e 'calm' (50,8%) durante l'esperienza CLIL. Grazie anche all'uso della lingua madre in aula, utilizzata nel 75,4% dei corsi soprattutto nei casi di problemi di comunicazione, un buon numero di studenti (67%) dichiara un alto grado di comprensione (dall'80 al 100%).

Il vero fattore innovativo è tuttavia rappresentato dal cambiamento che si registra nella prassi didattica: nonostante lo stile prevalente della lezione resti di tipo trasmissivo (la *lecture* è utilizzata per oltre il 60% dei corsi sommando le risposte 'always' e 'often'), quasi il 45% dei docenti introduce il *group work* (23,1% 'sometimes', 16,9% 'often' e 4,6% 'always') e più della metà dei docenti (52,3%) organizza attività a coppie. Il tempo-parola del docente resta ancora superiore a quello dello studente che afferma di essere aiutato nella comprensione delle lezioni dal modo in cui il materiale è presentato (prassi CLIL) per il 67,6%.

Gli items che indagano lo stato d'animo e le sensazioni degli studenti durante i corsi CLIL registrano reazioni molto positive e questo è confermato dalle risposte aperte che individuano tra i «...particular aspects you enjoyed...»: la preparazione, la disponibilità e il carisma del professore, il clima inclusivo e rilassato delle lezioni e l'interesse per gli argomenti trattati dal docente in modo vario e sempre partecipato. Alla richiesta di elencare alcuni punti deboli dei corsi solo il 33% dei rispondenti individua alcune criticità come la scarsa padronanza linguistica degli studenti, il ritmo delle spiegazioni del docente percepito come troppo veloce e la conseguente difficoltà a prendere appunti.

3 Conclusione

I dati raccolti attraverso i questionari rivelano nel complesso che i docenti coinvolti nel progetto *Didattica in lingua straniera - CLIL @uniurb* hanno progressivamente trasformato il loro stile d'insegnamento da esclusivamente trasmissivo a multimodale con l'introduzione di pratiche didattiche di tipo collaborativo e più partecipato. I corsi, condotti prevalentemente in LS, si sono avvalsi di materiali autentici spesso didattizzati con l'aiuto degli esperti CLIL e dei CEL madrelingua; le attività da svolgere a casa sono state assegnate in LS, anche se ancora gli esami restano per la maggior parte in lingua madre. La fiducia nei propri mezzi espressivi in LS, da parte sia dei docenti sia degli studenti, è aumentata progressivamente e parallelamente è diminuita la percezione della difficoltà dei corsi da parte degli studenti che hanno imparato a comunicare nella LS senza troppi timori.

L'obiettivo di sviluppare la padronanza linguistica degli studenti italiani per incoraggiare la loro partecipazione ai programmi Erasmus è stato dunque pienamente raggiunto, come dimostrano i dati sulla mobilità internazionale [graf. 1], anche se permangono delle criticità legate al numero degli studenti *incoming*. I docenti e gli studenti hanno inoltre mostrato un'accresciuta sensibilità nei confronti dell'importanza dello studio della LS e della prassi didattica grazie all'utilizzo più consapevole di strumenti e approcci d'insegnamento innovativi (Sisti 2017). Spesso il nuovo stile è stato trasferito anche agli insegnamenti tenuti in lingua italiana con un beneficio generale in termini di maggior interesse e motivazione da parte degli studenti.

La criticità maggiore è relativa al numero di docenti coinvolti nel progetto che non sembra aumentare negli anni a causa del livello di conoscenza della LS del corpo docente a volte non adeguato e certamente non generalizzato e di politiche di reclutamento che non premiano queste professionalità. A tal proposito si stanno predisponendo seminari e corsi di formazione mirati a incrementare la competenza didattica dello staff di ateneo, oltre ad azioni che incoraggiano esperienze di *visiting professor* volte a stabilire legami scientifici e personali che possano favorire un più diffuso multilinguismo tra studiosi e studenti. Tuttavia occorrerà intervenire anche con incentivi, in termini di avanzamento di carriera e fondi di ricerca, per premiare i docenti 'internazionali' così come gli studenti che sceglieranno di inserire nel loro percorso di studi alcuni insegnamenti erogati in LS.

La scelta di favorire un inserimento graduale dei corsi in LS senza stravolgere l'offerta formativa dell'Ateneo e senza introdurre alcuna obbligatorietà potrebbe costituire dunque una risposta efficace all'esigenza di adottare una politica linguistica multilingue che non vada a detrimento della lingua madre ma che rappresenti piuttosto una forma di arricchimento professionale e personale, ben accolta da studenti e docenti. Una scelta che, come si è detto, ha avuto anche il vantaggio di richiamare l'attenzione sulla necessità di riqualificare professionalmente il corpo docente e che ha prodotto effetti positivi sull'intera prassi didattica.

Bibliografia

- Aguilar, M. (2017). «Engineering Lecturers' Views on CLIL and EMI». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), 722-36. <http://doi.org/10.1080/13670050.2015.1073664>.
- Busse, V. (2017). «Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Towards English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands and Spain». *Modern Language Journal*, 101(3), 566-82. <http://doi.org/10.1111/modl.12415>.

- Dalton-Puffer, C. et al. (2009). «Technology-Geeks Speak Out: What Students Think About Vocational CLIL». *International CLIL Research Journal*, 1(2), 18-25.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606525>.
- Ferguson, G. (2015). «Attitudes to English». Linn, A. et al. (eds), *Attitudes towards English in Europe*. Berlin: Mouton, 3-24. <https://doi.org/10.1515/9781614515517-002>.
- Hultgren, A.K. et al. (2015). «Introduction: English-Medium Instruction in European Higher Education: From the North to the South». Dimova, S. et al. (eds), *English-Medium Instruction in European Higher Education*. Berlin: Mouton, 1-16. <https://doi.org/10.1515/9781614515272-002>.
- Jenkins, J.; Leung, C. (2013). «English as a Lingua Franca». *The Companion to Language Assessment*, IV(13), 1605-16. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla047>.
- Janvers, U. (2014). «On the Predicaments of the English L1 Language Learner: A Conceptual Article». *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 147-67. <https://doi.org/10.1111/ijal.12082>.
- Mauranen, A.; Ranta, E. (2009). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Pennycook, A. (2014). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315843605>.
- Phillipson, R. (2010). *Linguistic Imperialism Continued*. New York: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203857175>.
- Rapatahana, V.; Bunce, P. (eds) (2012). *English Language as Hydra: Its Impacts on Non-English Language Cultures*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847697516>.
- Rubtcova, M.; Kaisarova, V. (2016). «Implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes in Public Administration». *Teaching Public Administration*, 34(3), 229-46. <https://doi.org/10.1177%2F0144739415620950>.
- Rugge, F. (a cura di) (2019). *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università*. Roma: Fondazione CRUI.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sisti, F. (2009). *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Sisti, F. (2015). «CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 147-62.
- Sisti, F. (2017). «CLIL in Higher Education: What if...?». Coonan, C.M. et al. (eds), *A Journey Through the CLIL Landscape: Problems and Prospects*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 175-90.
- Sisti, F. (2019). «Il Centro Integrato di Servizi Didattici ed E-Learning (CISDEL)». Corbo, F. et al. (a cura di), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani*. Bari: Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», 183-8.
- Sisti, F.; Torrisi, G. (2016). «Il puzzle dell'innovazione didattica all'Università di Urbino: l'esperienza del CISDEL». *Scuola Democratica*, 3, 625-44.
- Tupas, R. (a cura di) (2015). *Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1057/9781137461223>.
- Wächter, B.; Maiworm, F. (eds) (2014). *English-Taught Programmes in Europe - an Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmings Medien.