

**La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione**

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

# **EMI (*English Medium Instruction*) all'università: occasioni di confronto tra docenti disciplinaristi e linguisti educativi**

**Bruna Di Sabato**

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, Italia

**Marco Mezzadri**

Università degli Studi di Parma, Italia

**Abstract** The paper investigates the professional competences required in EMI contexts, starting from the stakeholders' perception and awareness of such specific needs. This study is part of a research project involving the two authors whose final outcome is a framework for Collaborative Professional Development specifically tailored for teaching through English in the Italian academic context. After illustrating the general premises of the project, we here share the preliminary data collected thanks to a survey involving EMI specialists and educational linguists. Assessing EMI stakeholders' perceived needs in order to improve their teaching in English, and the role of Educational Linguistics specialists in EMI professional development, are the first two steps of the project.

**Keywords** EMI (English Medium Instruction). Educational Linguistics. Collaborative Professional Development. Teacher cognition. Higher education.

**Sommario** 1 Premessa. – 2 La linguistica educativa nella formazione del docente EMI. – 3 Descrizione della ricerca. – 3.1 Contesto. – 3.2 Un'analisi iniziale dei dati raccolti. – 4 Conclusioni.

## 1 Premessa

La didattica in lingua inglese nell'istruzione universitaria in Italia, alla quale ci si riferisce comunemente con l'acronimo EMI (*English Medium Instruction*), è una realtà consolidata. A questa pratica non corrisponde, tuttavia, una formazione dei docenti (e degli studenti) adeguata a tale realtà. Il contributo presenta la prima fase di un progetto di lavoro che vede coinvolti i due autori, e che si prefigge di indicare azioni volte a migliorare la didattica EMI nell'istruzione universitaria italiana dalla prospettiva edulinguistica. Perché ciò avvenga, si adotta come punto di partenza un lavoro sulla percezione delle necessità espresse dai docenti stessi e, da qui, una riflessione sul profilo del docente EMI che possa rispondere ai bisogni attuali. Una formazione e/o un aggiornamento efficaci hanno come precondizione imprescindibile l'adeguatezza a bisogni effettivi e condivisi dai destinatari. Le pagine seguenti illustrano le premesse di partenza della ricerca e alcune misure preliminari intese a far emergere e a individuare tali bisogni. In particolare, verranno presentati e discussi alcuni degli esiti di un'indagine che ha visto coinvolti i docenti di un intero corso di laurea magistrale che ha adottato l'EMI e i docenti universitari appartenenti al settore scientifico-disciplinare di 'Didattica delle lingue moderne'. La selezione è volta ad indicare i conseguenti percorsi di ricerca ai quali i due autori stanno lavorando.

## 2 La linguistica educativa nella formazione del docente EMI

Il docente EMI non è l'unico soggetto coinvolto in processi di formazione edulinguistica volti a migliorarne le competenze metodologiche. Il secondo soggetto protagonista è l'esperto di linguistica educativa in grado di svolgere attività di formazione dei formatori (in questo caso, i docenti EMI). Questo contributo presenta una ricerca che tenta di avvicinare e confrontare i due soggetti, mettendone in luce aspetti di tipo contestuale, personale e professionale, e anche le convinzioni ideologiche di due distinti gruppi. Il primo è composto dai docenti di una laurea magistrale di ambito economico insegnata in EMI presso l'Università degli Studi di Parma; il secondo dai docenti in servizio presso gli atenei italiani appartenenti al settore scientifico-disciplinare di Didattica delle lingue moderne.

Nonostante l'attento monitoraggio a cui è sottoposta la formazione superiore in Italia, l'autonomia universitaria prevista dalla legge

---

Sebbene il contributo sia frutto di un lavoro di ricerca condiviso e sia stato progettato insieme dai due autori, il processo di scrittura è da attribuirsi in modo separato come segue: paragrafi 1-2 a Bruna Di Sabato; paragrafi 3-4 a Marco Mezzadri.

---

vigente conferisce agli atenei la facoltà di organizzare l'offerta didattica in base alle proprie caratteristiche e ai propri obiettivi formativi. Perciò il tema di queste pagine, la didattica in lingua inglese veicolare, conosciuta anche in Italia con l'acronimo EMI (*English Medium Instruction*), si caratterizza per una ormai vasta diffusione e, tuttavia, per un'implementazione variegata e difficile da ricondurre a tratti condivisi nelle diverse realtà accademiche. La disponibilità di risorse è un altro fattore che caratterizza l'eterogeneità dell'offerta di corsi in lingua inglese. Ultimo ma non ultimo, l'analisi dei bisogni formativi per i corsi di studio erogati dal singolo ateneo comporta, come è giusto che sia, scelte su misura. La letteratura di settore mette oggi a disposizione dati di natura quantitativa che confermano una realtà consolidata: nel 2021 il 90% delle università italiane aveva in offerta programmi EMI secondo i dati dell'indagine condotta da Costa e Mariotti (2021). Il confronto con dati rilevati in studi precedenti conferma un trend in aumento nel corso dell'ultimo decennio (Broggini, Costa 2017; Costa, Coleman 2013). I dati evincibili dai siti istituzionali (il sito MIUR/University; le pubblicazioni digitali CRUI 2016; 2019, per esempio), per quanto basati su informazioni 'generiche' trasmesse dagli atenei in merito all'internazionalizzazione, corroborano l'opportunità di osservare lo stato dell'arte per suggerire correttivi con il fine di migliorare la qualità di questa offerta.

Il profilo del docente EMI è uno degli aspetti sui quali il contributo della linguistica educativa può essere cruciale. Di fatto, la grande esperienza maturata nella formazione dei docenti CLIL già prima dell'implementazione della Riforma Gelmini (2010 DPR 88 e 89), anche nelle università (Sisti 2009), potrebbe essere adattata ai bisogni del contesto universitario di tipo EMI. In molti casi, i docenti universitari, per lo più di madrelingua italiana, potrebbero risultare scarsamente consapevoli della necessità di adottare scelte metodologiche diverse nel caso di una didattica in lingua straniera. Gli atenei che forniscono una formazione adeguata ai docenti EMI sembrano essere pochi e questa formazione è spesso affidata a docenti di lingua straniera e non a esperti nel campo della linguistica educativa. Questo suggerisce che la formazione che si ritiene necessaria per la didattica in inglese è sostanzialmente limitata a quella linguistica. Alcuni studi riflettono sull'impatto del livello di competenza linguistica dei docenti sulla comprensione e sulla costruzione della conoscenza (Broggini, Costa 2017; Clark, Guarda 2018; Bier 2020). Queste riflessioni sono di grande aiuto nell'elaborazione della conoscenza scientifica in merito all'EMI, ma sono carenti rispetto alla dimensione più propriamente edulinguistica.

L'area disciplinare Didattica delle lingue (SSD L/LIN-02), che raccoglie i linguisti educativi italiani, è preposta alla ricerca e alla didattica nel campo dell'educazione linguistica ed è, pertanto, per sua natura impegnata nel ricercare risposte efficaci alle esigenze forma-

tive fin qui richiamate. L'area disciplinare è in grado di combinare nella formazione obiettivi linguistici e obiettivi metodologici, rappresentando perciò un'offerta nuova capace di superare le resistenze sopra accennate: se i docenti EMI comprendono che per insegnare in lingua straniera non basta essere bravi insegnanti della disciplina e avere un livello di competenza adeguato nella lingua veicolare; se sono messi in condizione di comprendere la differenza in termini di strategie didattiche e cognitive che comporta il veicolare contenuti e costruire conoscenza in una lingua diversa dalla propria L1 (tra tutti Macaro 2022), essi si apriranno a una formazione che presenti qualcosa di nuovo rispetto a ciò che loro già sanno e/o sanno fare. La linguistica educativa è in grado di offrire questo tipo di formazione perché è in grado di cogliere il rapporto tra competenza linguistica e competenza metodologica, e la loro interdipendenza, un punto sul quale la linguistica educativa si sta già interrogando (Bier 2020).

### 3 Descrizione della ricerca

#### 3.1 Contesto

La ricerca si propone diversi obiettivi:

- analizzare la percezione delle proprie competenze linguistiche da parte di docenti universitari impegnati nell'insegnamento in un corso di studi interamente erogato in lingua inglese (EMI);
- analizzare le convinzioni di questi docenti riguardo ad aspetti metodologici coinvolti nella didattica EMI;
- analizzare il coinvolgimento dei docenti di 'Didattica delle lingue moderne' in ruolo nelle università italiane nella formazione dei docenti EMI;
- analizzare le convinzioni di questi specialisti di linguistica educativa riguardo alla didattica EMI;
- mettere a confronto alcuni elementi ideologici di entrambi i gruppi in merito alla didattica EMI.

Il macroobiettivo di sviluppare un *framework* operativo frutto di un lavoro collaborativo volto a sistematizzare la didattica EMI in Italia offrendo soluzioni formative a partire dai bisogni percepiti dai docenti stessi si misura in questa sede con la seguente domanda di ricerca:

Quali sono i bisogni formativi prioritari che emergono dal confronto tra docenti EMI ed esperti di linguistica educativa, cioè attraverso la curvatura della riflessione verso una dimensione più propriamente edulinguistica?

Sulla base delle considerazioni precedenti, il percorso di ricerca è partito dalla somministrazione, nel corso dell'anno accademico 2021-22, di due questionari parzialmente diversi a due gruppi distin-

ti; il primo formato dai docenti del corso di laurea magistrale in International Business and Development (IBD) dell'Università di Parma, interamente insegnato in inglese. Il questionario è stato somministrato ai 17 componenti del consiglio di corso, tutti italiani. Sono state restituite 10 risposte valide.

Il secondo questionario è stato inviato a 66 membri del settore scientifico-disciplinare L-LIN/02 Didattica delle lingue moderne, in ruolo nelle università italiane. Sono stati restituiti 36 questionari compilati, ritenuti validi.

Nella parte iniziale, il questionario inviato ai docenti dell'Università di Parma presenta quesiti disegnati per raccogliere informazioni sul profilo professionale, con particolare riguardo all'insegnamento EMI e alla percezione delle proprie competenze nell'inglese per scopi accademici, con una parte dedicata alle competenze nella lingua. Seguono domande relative all'attuazione di percorsi didattici EMI. Oltre a rilevare il grado di percezione della competenza didattica, questa sezione mira a cogliere il livello di importanza riconosciuto dai docenti del campione alle competenze in esame. Un'ultima sezione è dedicata all'uso della lingua italiana nella didattica EMI nel loro contesto.

Il secondo questionario è stato somministrato ai docenti di Didattica delle lingue moderne in servizio presso gli atenei italiani. In questo secondo caso, dopo una prima raccolta di dati personali e relativi all'esperienza professionale, il focus è posto sull'esperienza in quanto formatori di docenti CLIL e EMI. Rimandiamo ad altro contributo (Di Sabato, Mezzadri in preparazione) per un'analisi dei dati approfondita che questa sede non riesce a ospitare. Gli aspetti che esamineremo nel paragrafo seguente offrono la possibilità di confrontare i due gruppi e di sviluppare una riflessione sul ruolo possibile degli esperti di linguistica educativa nella formazione dei docenti EMI, indicando i due primi filoni di ricerca ai quali ci stiamo dedicando.

### 3.2 Un'analisi iniziale dei dati raccolti

Il campione di informanti del gruppo EMI si rivela maturo ed esperto: non vi sono membri del consiglio di corso che abbiano meno di 5 anni di esperienza di insegnamento universitario; il 50% dichiara più di 20 anni. Nessuno è alle prime armi con l'insegnamento EMI e l'impegno didattico annuale in EMI è consistente. Le competenze linguistico-comunicative vengono percepite come parzialmente o pienamente adeguate da tutto il campione, anche se i dati denunciano una scarsa frequentazione di percorsi di formazione linguistica. L'adeguatezza percepita è prevalentemente riferita alla padronanza della lingua inglese nel dominio specifico: il campione dichiara, infatti, un ottimo livello nella competenza comunicativa per fini professionali per quanto attiene alle abilità di ricezione di testi letti o ascoltati di tipo discipli-

nare, e all'uso di terminologia e strutture specifiche della disciplina. Ma un minor grado di sicurezza emerge per quanto riguarda la capacità di rielaborare concettualmente l'informazione mentre si usa la lingua target, così come nella comunicazione generale in classe, per l'esecuzione di attività come dare istruzioni, gestire l'interazione e stimolare la comunicazione in lingua, gestire il lavoro di gruppo ecc., e per spiegare, presentare informazioni, chiarire e controllare la comprensione. L'interazione rappresenta il nostro filone di ricerca attuale volto a delineare più nello specifico un terreno di incontro tra docenti EMI in (possibile) formazione ed esperti di linguistica educativa.

La sezione successiva è dedicata alle competenze didattiche: si rivela un livello inferiore di competenze dichiarate rispetto alla sezione precedente relativa alle competenze di tipo comunicativo. Riteniamo opportuno evidenziare, qui, alcune singole risposte che riguardano l'interazione con gli studenti, in modo da fornire alcuni dati a sostegno di una delle ipotesi di lavoro di cui ci stiamo occupando [tab. 1]. I quesiti seguenti chiedono di valutare il grado di importanza delle competenze espresse in un contesto didattico EMI. Nella colonna centrale e in quella di destra si riporta il numero di informanti che hanno scelto l'uno o l'altro livello di importanza:

**Tabella 1** Risposte al questionario docenti del corso di laurea magistrale in International Business and Development (IBD) dell'Università degli Studi di Parma (N = 10)

<b>Attuare i percorsi didattici</b>	<b>Abbastanza importante</b>	<b>Molto importante</b>
So mettere in pratica percorsi didattici basati sull'esperienza	5	5
So stimolare lo sviluppo delle capacità degli studenti di lavorare in modo cooperativo	5	5
So operare con modalità diverse di insegnamento, non soltanto quella della conferenza	4	6
So applicare una metodologia didattica interattiva	4	6
So gestire i turni di parola e la proporzione tra parlato del docente e degli studenti	7	3
So rallentare o modificare l'andamento della lezione per rispondere ai bisogni di comprensione degli studenti	5	5
So incoraggiare gli studenti ad assumersi rischi	6	3
So gestire l'errore considerandolo come parte del processo di apprendimento	4	6
Sono in grado di dare feedback adeguati, non impositivi né punitivi	4	5
So stimolare la negoziazione dei significati per agevolarne la comprensione	5	4
So incoraggiare l'elaborazione concettuale interagendo oralmente	4	6

Se in tre quesiti un informante ha dichiarato di non essere sicuro di comprendere il concetto espresso, i risultati complessivi sembrano evidenziare una notevole consapevolezza dell'importanza dell'elemento relazionale e dell'interazione con gli studenti.

Il questionario riservato ai docenti di Didattica delle lingue moderne in ruolo nelle università italiane è stato inviato a 66 potenziali informanti, ricevendo 36 restituzioni considerate valide.

Questa versione del questionario presenta alcune differenze e molte sovrapposizioni. In primo luogo, la sezione iniziale interroga il campione sull'esperienza professionale a livello universitario. Si tratta di un gruppo maturo con il 75% di docenti che dichiara un'anzianità accademica superiore ai 10 anni.

Un set di quesiti è rivolto a cogliere l'esperienza nella formazione di formatori: nel campione, il 75% afferma di essersi occupato di CLIL, e il 58% di aver svolto attività di formazione di docenti CLIL delle scuole secondarie di secondo grado. Mentre il 61% dichiara di non essersi mai occupato di EMI, e l'83% di non aver mai svolto attività di formazione di docenti EMI, la relativa estraneità dei docenti di L-LIN/02 ai percorsi di formazione EMI è rafforzata dal dato sulla partecipazione a tali percorsi organizzati nell'ateneo dove prestano servizio. Il 47% del campione afferma di sapere dell'esistenza di percorsi di formazione linguistica per docenti EMI presso la propria sede, il 36% sostiene che nella propria sede non vi siano state iniziative di questo tipo e il 17% non ne è a conoscenza. Tra coloro che hanno risposto affermativamente, l'84% dichiara di non essere stato coinvolto nella docenza. Lo scenario risulta modificato, e in peggio, per quanto riguarda la formazione metodologica per docenti EMI: soltanto il 36% del campione afferma che la propria università ha svolto attività in questo ambito. Dei 13 docenti che hanno risposto affermativamente, soltanto 3 sono stati coinvolti nelle attività.

La serie seguente di quesiti risulta speculare a quella rivolta al campione EMI a riguardo dell'importanza attribuita alle competenze linguistiche e metodologiche quando si insegna una disciplina attraverso l'inglese. Nel caso dei docenti di Didattica delle lingue moderne, il 92% delle competenze espresse dai quesiti viene giudicato di grande importanza.

Alla domanda «Che grado di importanza attribuisce alle seguenti competenze nell'attuare i percorsi didattici in lingua inglese?», l'85% del campione considera tutte quelle in elenco [tab. 1] molto importanti, contro il 44% circa del campione dei docenti EMI; il 10,5% le ritiene abbastanza importanti, contro il 50,5% dell'altro campione. Un 2,5% delle risposte attribuiscono un'importanza scarsa o nulla. Per finire, l'1,5% circa delle risposte denuncia la non comprensione del quesito.

Di particolare impatto è il dato relativo alla possibilità o alla necessità di usare la lingua italiana durante le lezioni EMI in un contesto universitario in Italia. Il 90% del campione di docenti EMI di

chiara di non usarla, mentre tra il campione di docenti di Didattica delle lingue moderne si rileva una percentuale di oltre l'83% degli informanti che afferma che sia possibile o si debba usare l'italiano; in particolare, per spiegare concetti difficili (10 informanti su 29), per tradurre termini specifici (15), per favorire l'interazione (16), per stimolare gli studenti durante i cali dell'attenzione (12) e per risultare più empatici (12) o quando non si trovano le parole in inglese (9), e infine per accertarsi dell'avvenuta comprensione (18). Si tratta della seconda ipotesi di ricerca alla quale ci dedicheremo dopo il lavoro sull'interazione al quale abbiamo già accennato. La coesistenza in contesti di istruzione di diversi codici linguistici è un dato di fatto per l'educazione linguistica, con il quale occorre fare i conti adottando strategie efficaci a favorire, piuttosto che a impedire, la comprensione e la comunicazione in contesti multilingue (Di Sabato, Hughes 2022). Dall'atteggiamento dei docenti EMI di totale chiusura verso l'italiano trapela il vecchio retaggio della didattica immersiva, che rappresenta ancora per i non addetti ai lavori il miglior modo per imparare una lingua seconda. Osservare senza reprimere strategie di *translanguaging* e di intercomprensione mirate alla negoziazione dei significati e alla costruzione della conoscenza in contesti di EMI e da qui elaborare opportuni interventi formativi (Slembrouck, Roversiers 2018; Vallejo, Dooly 2019; Cenoz, Gorter 2021; Dalziel, Guarda 2021; Sahan, Rose 2022) sembra quanto mai necessario alla luce delle risposte dei docenti in merito all'uso dell'italiano in classe.

Nonostante siano una minoranza i docenti che dichiarano di essere in possesso di una certificazione linguistica in inglese, l'auto-percezione delle competenze linguistiche sembrerebbe denotare una situazione di agio complessivo nell'uso della lingua per fini didattici. L'agio risulta essere maggiore per quanto riguarda le abilità ricettive sia di testi orali che scritti. Al contrario, nella lingua per scopi comunicativi di base e nell'uso produttivo della lingua per fini didattici in funzione della gestione dell'interazione emerge una maggior fragilità, con uno dei docenti del campione che dichiara di sentirsi inadeguato. Vale la pena notare, inoltre, che il campione presenta un livello rassicurante di consapevolezza dell'importanza delle competenze linguistiche per l'insegnamento EMI. Questo dato contrasta con la scarsa propensione alla formazione linguistica permanente e continua registrata fino ad ora, forse derivante dalla inadeguata disponibilità di opportunità nella sede di servizio: ben 6 docenti su 10 non hanno partecipato a percorsi di formazione linguistica negli ultimi cinque anni.

Presumibilmente, la solida base di partenza a livello di convinzioni ideologiche, corroborate dall'alto numero di ore di insegnamento annuale in EMI, potrebbe permettere interventi di formazione linguistica più decisi, e forse, cercare di coniugare l'aggiornamento linguistico con quello metodologico. Il confronto tra il campione EMI e



il campione dei linguisti educativi in merito all'importanza di determinate competenze metodologiche mette in luce una distanza molto marcata nel giudizio di importanza attribuito, ma il dubbio che questa distanza possa essere in parte giustificata dalla scarsa formazione edulinguistica ricevuta è presente. In particolare, se si considera che, a differenza di quanto avviene nella formazione dei percorsi abilitanti per insegnanti di scuola secondaria di secondo grado impegnati nel CLIL, i corsi EMI non prevedono alcuna forma di accreditamento metodologico, ma, novità quanto mai recente, una 'semplice' certificazione linguistica, introdotta dal DD 2711 del 22/11/2021. Ciò, a nostro parere, testimonia l'immatunità attuale dello scenario EMI nelle università italiane, settore che, crediamo, non dovrebbe ignorare gli stimoli e le opportunità di collaborazione offerti dai linguisti educativi italiani. Tanto più che un filone di studi italiani si interroga sui benefici derivanti da una separazione netta della componente linguistica e metodologica nella formazione destinata alla didattica in lingua veicolare (Bier 2020).

Tuttavia, al momento, il quadro che emerge dai questionari compilati dal campione, composto da oltre la metà degli specialisti di linguistica educativa in ruolo nelle università italiane, appare poco promettente. Il loro coinvolgimento nella ricerca su temi dell'EMI è decisamente inferiore a quanto avviene per il CLIL. Ancor più rilevante è la pressoché totale assenza di esperti di linguistica educativa negli sporadici interventi metodologici a favore di docenti universitari EMI.

Eppure, i quesiti di tipo metodologico posti a entrambi i campioni sembrano affermare una disponibilità al dialogo, ciascuno per la propria parte. Da un lato, i linguisti educativi risultano convintamente allineati sulla valutazione delle competenze indicate che costituiscono alcuni dei gangli principali su cui poggia la didattica EMI, e dall'altro, i docenti EMI del campione non rifiutano il confronto sui temi proposti, né si sottraggono a una valutazione nel merito dell'importanza di determinate competenze. Ci pare essere questo un ottimo punto di partenza.

#### 4 Conclusioni

Il percorso di indagine proposto sembrerebbe indicare la fertilità del terreno su cui impiantare alcune riflessioni future. In particolare, ci pare interessante proseguire nell'approfondimento delle convinzioni ideologiche dei docenti EMI (*teacher cognition*), mirando a fare di questo elemento di contatto con la linguistica educativa il punto di partenza per lo sviluppo di bisogni indotti volti non soltanto alla crescita della consapevolezza sulle necessità linguistico-comunicative, ma anche verso quegli aspetti di tipo metodologico che possono essere colti in maniera molto pratica, ad esempio attraverso riflessioni e conse-

guenti atteggiamenti che coinvolgono la realtà lavorativa quotidiana. Dall'analisi dei questionari abbiamo isolato due aspetti che meritano attenzione da parte degli esperti di linguistica educativa: la sensibilità verso la necessità di favorire l'interazione in classe denota da parte dei docenti EMI la consapevolezza che il coinvolgimento dello studente nel processo di costruzione della conoscenza è di primaria importanza. Il secondo aspetto emerge invece dal confronto delle risposte dei due gruppi di informanti in merito al ricorso all'italiano durante le lezioni che impone un approfondimento che porti allo sviluppo di strategie utili a formare i docenti EMI nello sfruttamento del *translanguaging* nel corso delle lezioni. È a partire da questi due filoni che si proseguirà il lavoro di ricerca nella convinzione del ruolo strategico che il tema della didattica EMI riveste nel sistema universitario italiano.

## Bibliografia

- Bier, A. (2020). «On the Interplay Between Strategic Competence and Language Competence in Lecturing Through English. Findings from Italy». *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education*, 9(3), 345-66. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/002>.
- Broggini, S.; Costa, F. (2017). «A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education: An Updated Perspective from 2012 to 2015». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(2), 240-66. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.2.04bro>.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>.
- Clark, C.; Guarda, M. (2018). «Maintaining Teaching and Learning Quality in Higher Education Through Support of EMI Lecturers». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 107, 83-96.
- Costa, F.; Coleman, J. (2013). «A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676621>.
- Costa, F.; Mariotti, C. (2021). «Strategies to Enhance Comprehension in EMI Lectures. Examples from the Italian Context». Lasagabaster, D.; Doiz, A. (eds), *Language Use in English-Medium Instruction at University. International Perspectives on Teacher Practice*. London: Routledge, 80-99. <https://doi.org/10.4324/9781003134534>.
- CRUI (2016). «Corsi in lingua inglese: master universitari, dottorati e winter/summer school». <https://www.cru.it/component/k2/item/2521-corsi-in-lingua-inglese-master-universitari-dottorati-e-winter-summer-school.html>.
- CRUI (2019). «Corsi in lingua inglese erogati dalle università italiane: Master universitari (di I e II livello), Dottorati e Winter/Summer school». <https://www.cru.it/corsi-in-lingua-inglese.html>.
- Dalziel, F.; Guarda, M. (2021). «Student Translanguaging Practices in the EMI Classroom: A Study of Italian Higher Education». Paulsrud, B.A.; Tian, Z.; Toth, J. (eds), *English-Medium Instruction and Translanguaging*. Clevedon: Multilingual Matters, 124-40.

- Di Sabato, B.; Hughes, B. (2022). «Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice: Picking Up the Threads». Di Sabato, B.; Hughes, B. (eds), *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*. Abingdon; New York: Routledge, 6-24. <https://doi.org/10.4324/9780429351075>.
- Di Sabato, B.; Mezzadri, M. (in preparazione). «La formazione e l'aggiornamento del docente EMI in Italia: il contributo della linguistica educativa».
- Macaro, M. (2022). «Learner Strategies in an English Medium Instruction Context». Di Sabato, B.; Hughes, B. (eds), *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*. Abingdon; New York: Routledge, 63-82. <https://doi.org/10.4324/9780429351075>.
- Sahan, K.; Rose, H. (2022). «Translanguaging or Code-Switching? Re-Examining the Functions of Language in EMI Classrooms». Di Sabato, B.; Hughes, B. (eds), *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*. Abingdon; New York: Routledge, 45-62. <https://doi.org/10.4324/9780429351075>.
- Sisti, F. (2009). *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra.
- Slembrouck, S.; Rosiers, K. (2018). «Translanguaging: A Matter of Sociolinguistics, Pedagogics and Interaction?». Van Avermaet, P. et al. (eds), *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan, 165-87. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6\\_8](https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6_8).
- Vallejo, C.; Dooly, M. (2019). «Plurilingualism and Translanguaging: Emergent Approaches and Shared Concerns. Introduction to the Special Issue». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>.

