

STUDENTI STRANIERI NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA:
PROFILO, DOMINI, STRATEGIE DI APPRENDIMENTO
di

Eleonora Fragai, Ivana Fratter, Elisabetta Jafrancesco

1. Introduzione

Il presente articolo ha come oggetto il profilo di studenti stranieri presenti negli atenei italiani e ha come principale obiettivo la riflessione su alcune caratteristiche di un percorso di studio tarato su questo specifico pubblico dell'italiano L2, facendo riferimento, in particolare, a un progetto editoriale a esso rivolto (Fragai, Fratter, Jafrancesco in stampa).

Per quanto riguarda l'articolazione interna del contributo, si segnala che il secondo paragrafo intende inquadrare il profilo di riferimento, riassumendo sinteticamente dati e indagini specifiche condotte negli ultimi anni in questo settore. Il terzo paragrafo descrive i principali ambiti di socialità e di comunicazione in cui gli studenti stranieri universitari si trovano ad agire linguisticamente durante il loro soggiorno di studio in Italia, analizzando tipi di testualità e tipi di attività rilevanti in questo particolare ambito comunicativo. Il quarto paragrafo illustra alcune problematiche legate al saper apprendere e alla dimensione metacognitiva del processo di apprendimento, presentando inoltre alcune indicazioni metodologiche e applicative.

2. Tipologie e profilo degli apprendenti di italiano L2 nell'università italiana

In Italia la formazione linguistica degli studenti italiani e stranieri che frequentano i diversi Corsi di Laurea si avvale del supporto dei Centri Linguistici; tra gli studenti stranieri un numero consistente è costituito da coloro che partecipano ai corsi di lingua italiana come L2 e alle attività dei Centri di risorse.

Gli studenti stranieri che usufruiscono dei servizi offerti dalle varie strutture universitarie (Centri linguistici, Centri di cultura per stranieri) appartengono a diverse tipologie, elencate qui di seguito:

- studenti stranieri iscritti a Corsi di Laurea, a Master, a Scuole di Dottorato;
- studenti legati a programmi comunitari, come Lifelong Learning Programme/Erasmus, Erasmus Placement¹, Erasmus Mundus², le cui nazionalità, rispetto ai precedenti programmi³, non appartengono più solamente ai paesi dell'Unione Europea in quanto includono studenti dell'Asia, dell'Africa e delle Americhe⁴;
- studenti che appartengono a programmi finanziati dallo Stato italiano (MIUR, MAE ecc.);
- studenti legati a particolari convenzioni o accordi con università straniere.

Il numero di partecipanti ai diversi tipi di progetti e di convenzioni, in questi ultimi anni, ha visto una crescita continua: nell'anno accademico 2007-2008 sono stati 14.982 gli studenti stranieri in entrata nel nostro Paese in base ai dati dell'Agenzia Nazionale LLP, quando nell'anno 2000-2001 erano 8836. Tale crescita è principalmente dovuta al potenziamento dei vari progetti e in particolar modo del progetto Lifelong Learning Programme⁵.

Ma chi sono questi studenti stranieri? Qual è il loro profilo socioculturale?

Mentre il profilo dello studente di mobilità è quello più studiato, per le altre tipologie sopra descritte al momento non si dispone di dati significativi.

I rapporti forniti dall’Agenzia Nazionale LLP (cfr. rapporto 2008-2009) e alcune indagini su questo specifico pubblico dell’italiano L2 (Fratter 2004; Jafrancesco non pubblicato, 2004) hanno messo a fuoco il profilo dello studente di mobilità: si tratta perlopiù di studenti provenienti, nell’ordine, da Spagna (5461 nell’a.a. 2007-2008), Germania (1630 nell’a.a. 2007-2008) e Francia (1656 nell’a.a. 2007-2008), che hanno un’età compresa tra i 21 e i 22 anni, prevalentemente di sesso femminile.

Per quanto riguarda la competenza linguistico-comunicativa degli studenti in arrivo, la maggior parte di essi si colloca ai Livelli basico (A) e indipendente (B) del Quadro comune europeo di riferimento (da ora in poi QCER) (Council of Europe 2001/2002), mentre solo una ristretta minoranza raggiunge il Livello competente (C) (Fratter, Jafrancesco 2010). Tuttavia, i dati cambiano se si tiene conto di quei Centri Linguistici che offrono formazione linguistica anche agli studenti stranieri dei Corsi di Laurea, molti dei quali hanno invece una competenza più elevata, collocabile in genere al Livello indipendente (B), escludendo però gli studenti provenienti dall’Asia, i quali invece hanno ritmi di acquisizione più lenti e al tempo stesso anche diverse modalità di apprendimento linguistico, rispetto agli studenti comunitari, e che normalmente si collocano al Livello basico (A).

Per quanto concerne i settori di studio, si nota, limitandosi a considerare i più rilevanti in base ai dati dell’Agenzia Nazionale LLP relativi all’anno 2007-2008, una prevalenza del settore delle Lingue e della Filologia (3216), seguito dalle Scienze sociali (2141), dagli Studi a indirizzo economico e di management (2044), dal Diritto (1516) e dalle Scienze mediche (1460). La distribuzione degli studenti in base al settore di studio nelle varie università italiane dipende in genere dal prestigio degli atenei rispetto a specifici ambiti di studio (Fratter, Jafrancesco 2010).

Come si evince dai dati, si tratta di studenti adulti altamente scolarizzati che sono in Italia per frequentare i Corsi di Laurea e pertanto necessitano di specifiche competenze che riguardino le dimensioni sociale e linguistica, intese non solo come conoscenza della lingua italiana, ma anche come possesso di competenze sociali⁶ – quali, per esempio, sapersi muovere all’interno della vita accademica, saper gestire le relazioni sociali tipiche del mondo universitario e gli eventi complessi a esso connessi – e di competenze accademiche – quali, per esempio, la conoscenza delle norme per la gestione di testi di ambito scientifico: esami orali, relazioni, tesine (cfr. parr. 3, 4).

Da qui, pertanto, lo sforzo comune di coloro che si occupano della formazione linguistica di questa particolare tipologia di apprendenti, cioè i docenti, e di coloro che si occupano di produzione di materiali, autori ed editori, di predisporre percorsi formativi in grado di sostenere l’inserimento degli studenti stranieri nella vita universitaria italiana sotto il profilo sociale e culturale. Per poter rispondere in modo adeguato ai bisogni di questo pubblico, è necessario tenere conto delle caratteristiche proprie del profilo (età, provenienza, conoscenza della L2, settore di studi ecc.), pur essendo consapevoli che i corsi di italiano L2 sono organizzati solitamente per livello di competenza linguistica, senza tenere conto, per questioni prevalentemente a carattere organizzativo, di criteri di appartenenza ad ambiti disciplinari specifici. Da ciò consegue l’importanza della creazione di materiali che favoriscano lo sviluppo di abilità e competenze trasversali ai vari settori disciplinari. Si tenga inoltre presente che la realizzazione di qualsiasi tipo di curriculum e di materiali didattici, coerentemente con quanto affermato nel QCER, si basa sulle caratteristiche dei destinatari e dunque sui loro bisogni e interessi. Nello specifico, se si tratta di apprendenti adulti e altamente scolarizzati, questi sono maggiormente motivati a imparare quando l’apprendimento è in grado di soddisfare i loro bisogni e interessi, che, infatti, «costituiscono quindi le basi appropriate da cui partire per organizzare attività formative» (Knowles 1997: 47).

3. Domini di inserimento degli studenti universitari

In accordo con le indicazioni del Consiglio d'Europa in materia di politica linguistica, contenute nel QCER, l'individuazione dei contesti sociali e di comunicazione in cui sono inseriti gli studenti stranieri presenti nelle università italiane, in cui nascono le sollecitazioni allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa e in cui si creano i bisogni di formazione e di spendibilità delle conoscenze e abilità acquisite (Vedovelli 2002), rappresenta necessariamente, in un approccio basato sul concetto di «centralità dell'apprendente», il punto di partenza per l'elaborazione di percorsi formativi in italiano L2 basati sulle effettive caratteristiche dei destinatari e sui loro bisogni di apprendimento. In ricerche condotte recentemente su questo pubblico dell'italiano L2 e, in particolare, sugli studenti di mobilità europea (Jafrancesco, non pubblicato, 2004)⁷, i bisogni degli apprendenti sono stati suddivisi in «macroaree»⁸ interdipendenti fra loro, che rappresentano «ambiti di esperienza, di saperi, e di socialità» (Vedovelli 2002: 149), in cui gli studenti vivono durante il loro soggiorno di studio in Italia e in cui interagiscono comunicativamente.

La definizione di tali ambiti di socialità e di comunicazione, con inoltre l'individuazione della testualità e delle attività linguistiche che li caratterizzano, può essere per i docenti una utile cornice di riferimento in cui iscrivere la propria azione didattica, soprattutto per quanto riguarda la determinazione degli obiettivi della formazione, al fine di elaborare percorsi didattici che si integrano con i processi di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative che avvengono in contesto spontaneo. In questo senso l'attività dei docenti mira a fornire agli apprendenti gli strumenti pragmatici, socioculturali e linguistici adeguati per gestire la comunicazione propria delle macroaree in cui questi ultimi si muovono, dedicando particolare cura, in base al principio di gerarchizzazione fra ambiti di comunicazione (Vedovelli 2002), allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative relative al dominio educativo, per la rilevanza di questa macroarea per il profilo di apprendente individuato, e, in particolare, agli usi tecnico-specialistici della lingua, necessari per l'accesso al discorso scientifico e ai contenuti disciplinari.

Fra le cinque macroaree che sono state individuate – Orientamento e regolarizzazione, Abitazione e sussistenza quotidiana, Formazione in italiano L2 e in ambito accademico, Socializzazione e tempo libero, Lavoro –, quella riguardante la Formazione in italiano L2 e in ambito accademico, per quanto è stato appena detto, si pone al primo posto rispetto alle altre, che hanno invece una importanza variabile per i vari studenti stranieri nell'arco del loro soggiorno nel nostro Paese e nell'università italiana. La macroarea relativa all'Orientamento e regolarizzazione, per esempio, che inizia quando gli studenti sono ancora nel loro paese di provenienza e stabiliscono i primi rapporti con le università di destinazione⁹, ha solitamente importanza nei seguenti due momenti: all'arrivo in Italia e nella sede universitaria di destinazione, quando le pratiche relative all'inserimento nell'università devono essere ultimate, e nella fase finale del percorso formativo, quando vi è nuovamente il contatto con i vari Uffici Relazioni Internazionali, Uffici Erasmus, referenti di Facoltà, per riunire – per gli studenti di mobilità al fine del riconoscimento e del trasferimento dei Crediti Formativi Universitari – la documentazione riguardante l'attività svolta nell'università italiana (corsi seguiti, esami sostenuti ecc.). Nel periodo intermedio, cioè quello compreso fra l'arrivo degli studenti e la loro partenza, tale macroarea risulta invece di rilevanza minore. Inoltre, mentre le prime quattro macroaree (Orientamento e regolarizzazione, Abitazione e sussistenza quotidiana, Formazione in italiano L2 e in ambito accademico, Socializzazione e tempo libero), riguardano tutti gli studenti nel loro periodo di permanenza in Italia, sebbene in momenti e con livelli di importanza diversi, la macroarea Lavoro, in base ai dati posseduti, interessa solo un limitato numero di stranieri, che, per integrare le risorse economiche di cui dispone, svolge lavori saltuari o a metà tempo, in genere presso esercizi pubblici di vario genere (bar, ristoranti, ritrovi per giovani). Tuttavia, in linea

generale, l'impegno orario richiesto dalle attività accademiche (lezioni, esercitazioni nei laboratori, studio autonomo) è tale che gli studenti stranieri, in particolar modo quelli di mobilità – che risiedono in Italia in modo meno stabile, rispetto agli stranieri iscritti ai Corsi di Laurea –, non hanno la possibilità di svolgere attività lavorative¹⁰.

Tralasciando di considerare in questa sede macroaree quali Abitazione e sussistenza quotidiana, Socializzazione e tempo libero, e focalizzando l'attenzione sul contesto formativo, che, come è stato già sottolineato, ha un ruolo di maggior rilevanza, con implicazioni che ricadono anche sulle altre macroaree, si evidenzia che l'importanza di questa macroarea è stata messa in luce da studi di vario genere condotti su questa specifica tipologia di apprendenti: da un lato ci sono studi a carattere generale (Vedovelli 2002; Lo Duca 2006), dall'altro i risultati di indagini più specifiche, volte a delineare il profilo socioculturale, linguistico e motivazionale degli studenti stranieri universitari (Fratter 2004; Jafrancesco 2004, non pubblicato; Fratter, Jafrancesco 2010). Da quest'ultime ricerche, in particolare, emerge infatti che la prima area di motivazione riguarda proprio lo studio e, in particolare, gli aspetti legati al buon esito del progetto formativo svolto in Italia, con il desiderio di seguire con profitto i corsi universitari, di comprendere i testi di studio, orali e scritti, di superare gli esami. Per gli studenti stranieri, infatti, la capacità di gestire la comunicazione in italiano L2 nel contesto universitario è la condizione necessaria per un proficuo svolgimento del percorso di studio nel nostro Paese. Di conseguenza, la formazione linguistica in italiano L2 si dovrà orientare sì verso lo sviluppo delle competenze generali, ma dovrà principalmente confrontarsi, fin dal livello di competenza basico, con gli usi tecnico-specialistici relativi agli specifici settori disciplinari di studio degli apprendenti.

Sulla base di tali considerazioni, con riferimento all'approccio orientato all'azione adottato nel QCER, al concetto di centralità dell'apprendente e ai risultati delle indagini condotte sul pubblico di apprendenti dell'italiano L2 in oggetto, precedentemente ricordate, è emersa l'esigenza di realizzare un percorso formativo tarato sulla specificità di questo pubblico di apprendenti, e che, in relazione al livello di competenza indipendente individuato (B1-B2), mirasse a sviluppare, in particolare, le competenze che possono contribuire a garantire il successo del progetto di studio svolto in Italia.

Accennando brevemente alla questione riguardante la testualità e le attività linguistiche che caratterizzano la macroarea Formazione in italiano L2 e in ambito accademico, risulta che i tipi di testi che gli apprendenti sono chiamati a gestire variano notevolmente fra loro per livello di formalità e per abilità coinvolte: da un lato si ha, per esempio, l'interazione faccia a faccia con presa di parola libera, in una conversazione fra compagni di studio su un corso che si sta seguendo, dall'altra l'interazione faccia a faccia con presa di parola non libera, in una discussione formale all'interno di un seminario universitario; da un lato si hanno i messaggi di posta elettronica scambiati con amici e compagni, dall'altro la corrispondenza con i docenti; da un lato si ha la comprensione dei messaggi delle bacheche degli studenti, dall'altro la comprensione dei testi di studio.

Tuttavia, nonostante tale varietà, dai risultati delle indagini a cui si fa riferimento (Jafrancesco, non pubblicato, 2004), risulta che gli studenti stranieri non incontrano difficoltà nel gestire situazioni della vita universitaria, caratterizzate da un livello medio, medio-basso di formalità, per esempio, in attività quali comprendere e chiedere informazioni in segreterie e uffici vari, capire e parlare con gli altri studenti ecc. Ciò che invece crea loro notevoli difficoltà riguarda le attività più strettamente connesse con il loro status di studenti universitari, ovvero le attività legate alla vita accademica, soprattutto a carattere produttivo, quali per esempio esporre oralmente una relazione, rispondere in modo adeguato alle domande del professore durante un esame orale, scrivere una relazione e/o una tesina, comprendere i testi universitari e altre ancora. In altre parole, quando gli studenti sono in grado di interagire senza troppe difficoltà con i compagni di studio e in situazioni di vita quotidiana non necessariamente sanno usare la lingua per svolgere compiti complessi come prendere appunti, fare una relazione orale, leggere un

manuale in L2, scrivere una tesina. Da qui la scelta di orientarsi, nella proposta didattica elaborata (Fragai, Fratter, Jafrancesco in stampa), verso lo sviluppo delle competenze necessarie per la gestione, in attività di ricezione, interazione, produzione, della testualità tipica del contesto universitario: dal video-curriculum alla relazione orale, dall'articolo di divulgazione scientifica al saggio breve.

4. Autonomia degli studenti universitari nel percorso di apprendimento

Il «saper apprendere» rappresenta uno degli aspetti centrali nella didattica, come dimostra l'interesse che ormai da anni si manifesta verso questo tema e la relativa produzione bibliografica e sitografica, sempre più consistente¹¹, sulla natura e sulle caratteristiche di questo tipo di competenza, fondamentale per potenziare il processo di apprendimento degli studenti, rendendolo più efficace attraverso il ricorso all'uso di opportune abilità di studio e di strategie di apprendimento¹².

È il QCER che formalizza il ruolo del saper apprendere come parte costitutiva delle competenze generali di un individuo (sapere, saper essere, saper fare) e a esse trasversale, puntualizzandone la rilevanza in ambito glottodidattico¹³. Gli estensori del documento europeo affermano, infatti, che «pur avendo applicazione in tutti i campi, il “saper apprendere” è particolarmente importante per l'apprendimento delle lingue» (Council of Europe: 15) e che «la capacità di apprendere una lingua si sviluppa con l'apprendimento stesso e mette l'apprendente in condizione di affrontare le difficoltà in modo più efficace e indipendente, di valutare le opzioni esistenti e di sfruttare al meglio le opportunità offerte»¹⁴ (Council of Europe: 131-132).

La capacità di imparare si ricollega, quindi, anche al concetto di centralità dell'apprendente, a cui si è già accennato nel paragrafo 3, che gestisce il proprio percorso formativo, attivando strategie di apprendimento e tecniche di studio in modo consapevole, secondo un paradigma di apprendimento che considera il processo formativo come costruzione di conoscenze, non mera trasmissione di saperi¹⁵.

Il riconoscimento del ruolo assunto dalla categoria concettuale del saper apprendere in ambito glottodidattico conferma, dunque, la necessità di programmare curricula di insegnamento¹⁶ finalizzati allo sviluppo dell'autonomia dell'apprendente, che lo rendano consapevole delle operazioni mentali e dei comportamenti concreti e che facilitino il processo di apprendimento, ottimizzato grazie al costante monitoraggio metacognitivo su come si impara una lingua. Se è auspicabile che questa categoria concettuale sia presente in qualsiasi contesto di apprendimento/insegnamento, essa trova senz'altro la sua naturale collocazione con studenti stranieri universitari, per i quali il contatto con la lingua italiana, determinato in primo luogo da motivazioni di studio (cfr. par. 3), avviene in situazioni comunicative dove si rende necessario padroneggiare l'uso di strategie di apprendimento per gestire gli usi tecnico-specialistici della lingua ed eseguire con successo compiti richiesti nell'ambito accademico, imparando, per esempio, a costruire una mappa concettuale per riassumere le informazioni principali di un testo, a sostenere un colloquio per superare un esame orale, a prendere appunti per ricostruire il contenuto di una lezione universitaria.

Per la costruzione di un curriculum del saper apprendere, più che un'aprioristica stesura di un repertorio chiuso di elementi che abbia la pretesa di essere esaustivo, si ritiene che proprio la variabile citata, i compiti di apprendimento, sia l'elemento dominante che più condiziona la selezione dei contenuti da insegnare; le strategie di apprendimento, infatti, possono essere definite nei termini di «una linea di azione organizzata, finalizzata e controllata che un individuo sceglie per portare a termine un compito autonomamente assunto o posto da altri» (Council of Europe 2001/2002: 12)¹⁷. Considerato che il corso è rivolto ad apprendenti omogenei per profilo socioculturale, ma non per settore di studio (cfr. par. 1), in Fragai, Fratter, Jafrancesco (in stampa) si è deciso di dare priorità, tra la vasta gamma di strategie, a quelle associate a compiti

di apprendimento caratteristici del profilo di apprendente individuato e trasferibili a più discipline di studio¹⁸, al fine di ottimizzare la fruizione del syllabo, anche in relazione a variabili di tipo metodologico-organizzativo dipendenti dalla durata, solitamente esigua, dei corsi, spesso di tipo intensivo e concentrati in un numero di ore limitato.

Coerentemente con i bisogni di apprendimento degli studenti stranieri universitari, collocabili al livello di competenza indipendente (B1-B2), viene proposta di seguito la tabella relativa a possibili strategie di apprendimento, selezionate come oggetto di tematizzazione in una sezione specifica del volume di Fragai, Fratter Jafrancesco (in stampa).

Tabella 1. *Strategie di apprendimento: tipologie generali, categorie specifiche ed esempi per il profilo di apprendente "Studente straniero universitario"*¹⁹

STRATEGIE DI APPRENDIMENTO		
TIPOLOGIA GENERALE	CATEGORIA SPECIFICA	ESEMPIO
Strategie cognitive (di elaborazione delle informazioni)	Attenzione selettiva	Capire il senso globale di un testo • leggere per orientarsi
	Ristrutturazione delle informazioni	Riorganizzare le informazioni selezionate • Imprendere appunti
	Uso e creazione di risorse	Selezionare fonti di informazione e documentazione • consultare Internet per documentarsi Utilizzare opere di consultazione sfruttando il linguaggio verbale e grafico-visivo • leggere e commentare i dati di una tabella
Strategie metacognitive (di autogestione)	Pianificazione	Identificare le caratteristiche dei compiti da svolgere • preparare un esame orale
	Valutazione	Autovalutare i propri risultati e le strategie usate • autovalutare le proprie competenze linguistiche
Strategie di comunicazione	Uso di strategie di conversazione	Interagire con altre persone • usare i segnali discorsivi interazionali

Quanto sopra elencato, nel tentativo di articolare lo sviluppo di un possibile percorso formativo, non rende ovviamente conto della complessità delle problematiche che stanno dietro a una semplice lista. Data la molteplicità dei fattori linguistici e cognitivi che entrano in gioco nell'apprendimento di una lingua, quello che si ritiene importante in questa sede mettere in evidenza è che, al di là del numero di strategie elencate e della loro classificazione tipologica, è essenziale esplicitare a grandi linee la metodologia adottata nell'elaborare un percorso adeguato a guidare l'apprendente nella scoperta e nello sviluppo dei mezzi e delle risorse che può applicare per imparare a saper apprendere attraverso forme di didattica metacognitiva²⁰.

Il percorso didattico dedicato al saper apprendere potrebbe pertanto seguire, come in Fragai, Fratter, Jafrancesco (in stampa), un preciso itinerario metodologico funzionale alla trasparenza degli obiettivi da raggiungere e graduato nelle seguenti fasi modulari:

- esplicitare: si dichiara l'obiettivo della sezione, citando i descrittori di attività linguistiche

e di strategie di apprendimento²¹ tratte dal QCER, che assumono il ruolo di principio organizzatore dei contenuti presentati e danno la possibilità al docente e allo studente di contestualizzare da subito il compito trattato, per eseguire il quale sarà necessaria l'attivazione di vari tipi di competenze. Al descrittore segue una ulteriore breve specificazione, che fa da cerniera tra le attività e le strategie del QCER e la macrostrategia di apprendimento che sarà sviluppata nella sezione, e che ha lo scopo di tarare in modo più trasparente il generico descrittore del QCER in relazione al formato e alle caratteristiche del compito richiesto;

- riflettere: si stimola la riflessione individuale esplicita e la discussione di gruppo sulle preferenze personali degli studenti, richiedendo di compilare un questionario sulle esperienze pregresse e sulle abitudini di studio, per esplorare le convinzioni e le opinioni, anche se in modo mediato e non diretto, sulle operazioni cognitive e sulle strategie attivate durante la gestione di uno specifico compito di apprendimento. La dimensione metacognitiva di questa fase, dedicata alla valutazione esplicita sull'uso delle strategie di apprendimento, anche attraverso il confronto con il gruppo dei pari che discutono e condividono le scelte fatte in modo collaborativo, prosegue con l'analisi di uno specchietto riassuntivo, che sistematizza la sequenza dei passaggi necessari per svolgere il compito previsto; lo specchietto è utilizzabile non come rigido strumento prescrittivo, ma come procedura di lavoro, che docenti e apprendenti possono seguire con flessibilità, selezionando o integrando quanto ritengono più efficace per il proprio stile di insegnamento/apprendimento;

- applicare: si propongono attività incentrate su una varietà di compiti trasferibili ad altri contesti e rilevanti sia sul piano motivazionale, perché significativi per l'ambito di studio, sia su quello cognitivo per la complessità delle operazioni da attivare e per l'uso combinato di più strategie (nel caso del riassunto, per esempio, vengono suggerite attività che richiedono di sottolineare parti del testo per distinguere i nuclei informativi principali da quelle secondari, di riconoscere sequenze di informazioni, attribuendo loro dei sottotitoli che ne sintetizzano il contenuto, di evidenziare i nuclei informativi principali facendo porre domande su di essi e trasformando il testo di partenza in un'intervista. Le attività si caratterizzano, infine, per la dimensione interattiva e collaborativa dell'apprendimento, essendo basate nella maggior parte dei casi su modalità di lavoro a coppie, a piccoli gruppi o con tutta la classe, che promuovono l'interazione tra studenti e lo sviluppo delle abilità sociali, secondo i principi dell'apprendimento cooperativo (Comoglio, Cardoso 1996).

5. Conclusioni

A conclusione di questo contributo, è necessario ribadire che, in una prospettiva in cui è centrale il ruolo dell'apprendente, è importante che tutti coloro che sono coinvolti a vario titolo nella formazione di questa tipologia di studenti, considerino la specificità dei loro bisogni linguistico-comunicativi, in relazione a testi, attività linguistiche, strategie di apprendimento che caratterizzano i compiti richiesti nel principale contesto di socialità e comunicazione in cui essi si muovono, cioè nel dominio della formazione accademica. A tal fine è importante coniugare i risultati che provengono dalla ricerca con la progettazione e la programmazione didattica. Inoltre, riprendendo i concetti di «trasparenza» di obiettivi e metodi e di «centralità dell'apprendente» del QCER, si vuole sottolineare la necessità di tradurre e di adattare curricula e syllabi a specifici contesti di insegnamento, così come indicato nelle proposte del Consiglio d'Europa in tema di educazione linguistica.

NOTE

Il contributo è il frutto della riflessione condivisa delle autrici. In particolare è di Fragai il par. 4, di Fratter il par. 2, di Jafrancesco il par. 3. Sono frutto dell'elaborazione comune l'Introduzione (par. 1) e le Conclusioni (par. 5).

1 Il Programma si inserisce all'interno del Lifelong Learning Programme e vede la mobilità di studenti finalizzata soprattutto alla formazione professionale.

2 Il Programma, istituito nel 2003 dal Parlamento Europeo e dal Consiglio (Decisione n. 2317/2003/CE), e rinnovato (Decisione n. 1298/2008/CE) per il periodo 2009-2013, ha tra gli obiettivi primari il miglioramento della qualità dell'istruzione superiore nell'Unione Europea, la promozione della comprensione interculturale per mezzo della cooperazione con i paesi terzi.

3 Il Programma Erasmus, adottato nel 1987, è stato in seguito inglobato prima nel Programma Socrates, che ha conosciuto due fasi (1995-1999; 2000-2006) e poi nel Lifelong Learning Programme (2007-2013).

4 Si fa riferimento all'Erasmus Mundus External Cooperation Window (ECW), un programma comunitario di cooperazione e mobilità interuniversitaria istituito per promuovere lo scambio di studenti, ricercatori e docenti, non solo tra le università dei paesi dell'Unione Europea, ma anche con quelle di paesi extra-europei.

5 Per una trattazione più dettagliata, cfr. Fratter, Jafrancesco 2010; Fratter et al. in stampa; Jafrancesco, Rinaldi in stampa.

6 Nel QCER si parla di «abilità sociali» intendendo con questo termine la capacità di comportarsi rispettando le regole socioculturali adeguate ai vari contesti e la capacità di «attenersi alle routines correnti, nel modo che è considerato appropriato da parte di estranei e in particolar modo di stranieri» (Council of Europe: 129).

7 I lavori citati fanno riferimento a precedenti studi condotti sugli immigrati adulti stranieri in Italia (Massara 2001; Vedovelli 2001, 2002).

8 Cfr. il concetto di «dominio», articolato in pubblico, personale, educativo, professionale, del QCER, inteso come ambito di contestualizzazione delle attività linguistiche.

9 Si fa riferimento, in particolare, agli studenti di mobilità.

10 In seguito alla Riforma universitaria e alla frammentazione dei corsi annuali e semestrali in percorsi modulari l'impegno degli studenti è notevolmente aumentato.

11 Per una aggiornata bibliografia e sitografia sull'argomento, cfr. Mariani 2010.

12 Senza soffermarsi sulla relazione tra il concetto di «abilità di studio» e quello di «strategie di apprendimento», a volte dialettica e altre invece fonte di ambiguità a causa della frequente sovrapposizione di significato dei due termini, cfr. Mariani 2005, 2010, in cui viene proposto il superamento di questa dicotomia, attraverso l'inclusione del termine «abilità di studio» in quello di «strategie di apprendimento», adottato in questo contributo.

13 Per un'analisi puntuale delle occorrenze del termine «strategia» associato ai concetti di «abilità di studio» e del «saper apprendere» nel QCER, cfr. Pozzo 2005. Per una lettura critica del documento europeo nella sua dimensione globale, cfr. quanto osservato in Vedovelli 2002.

14 Nonostante la rilevanza che il concetto del saper apprendere assume nel QCER, le parti relative all'uso delle strategie di apprendimento e delle abilità di studio non sono trattate sistematicamente, come avviene invece per quelle relative alle attività linguistiche, dove il repertorio è ampio e ancorato ai livelli di competenza. Scelta, questa, che risulta pienamente condivisibile per la natura «aperta» del documento.

15 Per i presupposti teorici che sono alla base delle teorie costruttiviste, cfr. Varisco 2004.

16 Per avere un quadro di riferimento su repertori di obiettivi di apprendimento incentrati sul saper apprendere cfr., da ultimo, Mariani 2010.

17 Per la varietà di definizioni del termine «strategia di apprendimento», cfr. Mariani 2010; per le definizioni contenute nel QCER cfr., invece, Pozzo 2005.

18 Sulle potenzialità didattiche collegate alla «trasferibilità» delle strategie di apprendimento, cfr., in particolare, Mariani 2010. Cfr. anche Valentini, Bozzone Costa, Piantoni 2005 per una prospettiva generale sulle strategie di apprendimento nel contesto universitario.

19 Per la classificazione metodologica riportata nella tabella, cfr. Mariani 2010.

20 La didattica metacognitiva potenzia «attraverso la riflessione, la scoperta e l'uso di strategie efficaci per destreggiarsi nei diversi compiti. Per realizzare questi compiti è essenziale che l'insegnante crei all'interno della lezione i tempi e gli spazi per tematizzare il «come» si possono affrontare i compiti che vengono proposti» (Mariani 2010: 219).

21 Il termine «attività linguistica» viene qui usato, come nel QCER, con il significato equivalente del più tradizionale «abilità linguistica».

22 Sulla difficoltà di reperire dati assolutamente genuini e di individuare le effettive opinioni di chi è sottoposto al questionario, cfr. Mariani 2010 anche per l'analisi degli strumenti di rilevazione di dati che riguardano convinzioni e atteggiamenti dell'apprendente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Comoglio, M., Cardoso, M. A. 1996. *Insegnare ad apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma. LAS.
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press. (Trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia.
- Fragai, E., Fratter, I., Jafrancesco, E. in stampa. *Unitalia. Corso di italiano per studenti stranieri universitari*. Milano-Firenze. Le Monnier.
- Fratter, I. 2004. *Il profilo dello studente Erasmus, destinatario delle attività di lingua italiana presso il CLA di Padova*. In T. C. Taylor, N. Whitteridge, A. Pasinato (a cura di). *L'apprendimento linguistico al CLA: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*. Padova. CLEUP: 119-146.
- Fratter, I., Jafrancesco, E. 2010. *Apprendimenti "blended" per studenti universitari presso i centri linguistici*. In A. Villarini (a cura di). *L'apprendimento a distanza dell'italiano. Modelli teorici e proposte didattiche*. Mondadori-Education/Le Monnier-italiano per stranieri, Milano: 52-105.
- Fratter, I., Griggio, L., Raggi, V., Zatti, B. (in stampa). *Italiano L2 online: la tecnologia a servizio di un apprendimento significativo*. In C. Capuzzo, M. E. Duso, L. Marigo (a cura di). *Atti del Convegno CercleS-AICLU-Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova-Master in Didattica dell'Italiano L2 (Facoltà di Lettere dell'Università di Padova), Padova, 5-7 novembre 2007, «Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità»*.
- Jafrancesco, E. 2004. *Profilo socioculturale e bisogni linguistici di studenti con borse di studio internazionali*. In Id. (a cura di). *Le tendenze innovative del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue" e del "Portfolio"*. Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Firenze, 18 ottobre 2003. Atene. Edilingua: 135-173.
- Jafrancesco, E., Rinaldi, M. (in stampa). *La piattaforma di apprendimento Moodle nei corsi di italiano L2 per studenti con borse di studio di mobilità*. In C. Capuzzo, M. E. Duso, L. Marigo (a cura di). *Atti del Convegno CercleS-AICLU-Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova-Master in Didattica dell'Italiano L2 (Facoltà di Lettere dell'Università di Padova), Padova, 5-7 novembre 2007, «Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità»*.
- Jafrancesco E. non pubblicato. *Studenti universitari in mobilità: quadro preliminare per una mappatura delle situazioni comunicative*. Tesi di Specializzazione in Didattica dell'Italiano a Stranieri (Prof. Massimo Vedovelli). Università per Stranieri di Siena (a.a. 2001-2002).
- Knowles, M. 1997. *Quando l'adulto impara*. Franco Angeli,
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo di italiano L2*. Roma. Carocci.
- Mariani L. 2000. *Saper apprendere: verso la definizione di un curriculum esplicito*. «Lingua e Nuova Didattica», XXIX, 4, sett. URL: http://www.learningpaths.org/Articoli/saper_apprendere.html, ultimo accesso: 19.07.2010.
- Mariani L. 2005. *Saper apprendere attraverso i curricoli: dalle abilità di studio alle strategie di apprendimento, dalla facilitazione all'autonomia*. In A. Valentini, R. Bozzone Costa., M. Piantoni (a cura di) 2005. *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*. Atti del Convegno-Seminario. Bergamo, 14-16 giugno 2004. Perugia. Guerra Edizioni: 29-52.
- Mariani, L. 2010. *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova. libreriauniversitaria.it edizioni.
- Massara, S. 2001. *I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta*. In M. Vedo-

velli, S. Massara, A. Giacalone Ramat. *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Materiali linguistici dell'Università di Pavia. Milano Franco Angeli: 187-200.

Pozzo G. 2005. Nel Quadro, dietro il Quadro, oltre il Quadro. Lo sviluppo delle strategie nell'apprendimento linguistico. In A. Valentini, R. Bozzone Costa., M. Piantoni. (a cura di) 2005. *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*. Atti del Convegno-Seminario. Bergamo, 14-16 giugno 2004. Perugia, Guerra Edizioni: 29-52.

Valentini, A., Bozzone Costa, R., Piantoni, M. (a cura di) 2005. *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*. Atti del Convegno-Seminario. Bergamo, 14-16 giugno 2004. Perugia. Guerra Edizioni.

Varisco B. M. 2004. *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma. Carocci.

Vedovelli, M. 2001. La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri. In M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat. *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Materiali linguistici dell'Università di Pavia. Milano Franco Angeli: 124-146.

Vedovelli, M. 2002. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del "Quadro comune europeo per le lingue"*. Roma. Carocci.