

IL VIAGGIO LINGUISTICO E INTERCULTURALE DEGLI STUDENTI IN MOBILITÀ INTERNAZIONALE PER MOTIVI DI STUDIO: IL *FORUM ONLINE* COME STRUMENTO DI CONFRONTO E CONDIVISIONE

ANNALISA PONTIS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Abstract – Starting from the multilingualist perspective presented by CEFR and related to the increase of International mobility of students, this article offers a critical reflection on the study abroad travel. We tried to consider that the international student faces a double type of travel: the path to discover a second language (which will concern the study of the language and culture of the host country) and the physical one which involves the moving to another place (intended as a new space to visit but also to live in and integrate into for a short period). This paper focuses on the international mobility that makes it possible to educate about the difference, the variability of cultures and can favor the birth of an intercultural communicative competence. This paper proposes tools to measure and observe this competence during study mobility.

Keywords: Italian as Second Language; Intercultural Competence; International Mobility; Forum online.

1. Introduzione

Dalla seconda metà degli anni Novanta, dopo l'approvazione dello spazio *Schengen*, sempre più persone si muovono liberamente all'interno dello spazio europeo e questa mobilità diventa una risorsa per lo sviluppo di competenze che i giovani trovano di sostanziale importanza. La libertà di movimento influisce sulla costruzione di esperienze personali e professionali. L'obiettivo dell'Unione Europea è mettere in relazione i cittadini dei diversi stati per favorire un sostegno reciproco sotto la presenza di un'identità europeista. Le attività adottate dall'Unione Europea sono tante e quasi sempre dedicate ai giovani. L'attività giovanile che più di tutte permette una mobilità gratuita all'interno degli stati membri dell'Unione Europea e anche oltre i suoi confini, è il programma *Erasmus*¹, un progetto che consente agli studenti di trascorrere un periodo di studio all'estero, di apprendere nuove lingue, accrescendo il sapere e cimentandosi in nuove esperienze. Con l'elaborazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER) per le lingue e, in seguito, con la Dichiarazione di Bologna, le istituzioni comunitarie dell'Unione Europea e i Paesi membri si sono adoperati per creare uno spazio europeo per l'istruzione superiore. La mobilità di studenti e docenti rappresenta una delle principali operazioni per favorire il plurilinguismo e la costituzione di una cittadinanza europea. È stato, infatti, ampiamente dimostrato che la mobilità internazionale contribuisce a modificare l'approccio stesso allo studio della lingua trasformandola in uno strumento di comunicazione che va oltre il contesto guidato di una classe multilingue. Attraverso i

¹ Il progetto europeo per la mobilità a fini di studio denominato E.R.A.S.M.U.S. (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) è un programma comunitario, nato nel 1987, che riguarda i giovani europei, soprattutto universitari, i quali hanno l'opportunità di vivere e studiare in un altro paese dai 3 ai 12 mesi con un aiuto economico dell'Unione Europea.

progetti Erasmus sempre più giovani hanno la possibilità di vivere esperienze di apprendimento e crescita personale e professionale in paesi esteri.

Partendo da queste premesse, si è cercato di considerare che lo studente in mobilità affronta un doppio tipo di viaggio: il percorso alla scoperta di una lingua L2 (che riguarderà lo studio della lingua e della cultura del Paese ospitante) e quello fisico che prevede lo spostamento in un altro luogo, inteso come nuovo spazio da visitare ma anche da vivere e in cui integrarsi per un breve periodo. Inoltre, si è considerato che la mobilità internazionale permette di educare alla differenza, alla variabilità delle culture e può favorire la nascita di una competenza comunicativa interculturale.

È stato ampiamente dimostrato che l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera non può essere ridotto alle abilità linguistiche come fonologia, morfologia, vocabolario e sintassi. I modelli contemporanei di competenza comunicativa lo dimostrano: c'è molto di più nell'apprendimento di una lingua e bisogna considerare la componente della conoscenza culturale e la sua consapevolezza (Bachman 1990; Consiglio d'Europa 2001). In altre parole, per imparare bene una lingua, di solito, è necessario conoscere qualcosa sulla cultura di quella lingua. Secondo Kramsh (1993), la cultura è sempre in secondo piano e la sua percezione può mettere in evidenza i limiti della competenza comunicativa. I giovani apprendenti in mobilità per studio hanno il grande vantaggio di poter entrare in contatto diretto con la cultura del Paese di cui studiano la lingua. Ma come favorire un atteggiamento di apertura al confronto? Come far diventare competenti gli apprendenti in ambito interculturale? Per provare a rispondere a queste domande di ricerca, è stato ideato un *diario di bordo* rivolto agli iscritti dei corsi online di *Lingua e cultura italiana per studenti in mobilità internazionale* del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università di Salerno con lo scopo di inquadrare il loro profilo, capire quali sono le conoscenze relative ad elementi della cultura italiana, raccogliere osservazioni, esperienze e sensazioni legate al viaggio in Italia. In base all'obiettivo, è stato individuato, come spazio favorevole alla condivisione virtuale il forum del corso, nel quale gli studenti hanno potuto raccontare, sotto forma di diario, la loro esperienza e, hanno inoltre potuto, confrontare sensazioni e punti di vista con i compagni di viaggio. Il questionario finale è, invece, lo strumento per verificare la validità del forum come luogo di confronto e condivisione e valutare l'esperienza.

L'articolo è strutturato come segue: dopo aver messo in evidenza i principali studi relativi alla competenza interculturale, si descrivono gli strumenti e la metodologia di raccolta dei dati e si riportano le analisi condotte. Nelle osservazioni conclusive, si sintetizzano i principali risultati per tracciare ricadute sull'insegnamento della lingua L2.

2. Premesse teoriche

Esistono varie definizioni di competenza interculturale con diverse sfumature semantiche (Baiutti 2017; Deardorff, Jones, 2012; Fantini 2009; Spencer-Oatey, Franklin, 2009) oltre a diversi modelli e definizioni (Balboni 2012, Arasaratnam-Smith 2017; Baiutti 2017; Borghetti 2016; Milani 2017; Portera 2013; Spitzberg, Changnon, 2009). Nel presente contributo, si fa riferimento alla definizione di competenza interculturale intesa come “the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes” (Deardorff 2006, pp. 247–248). Questa descrizione ha un duplice merito: quello di rappresentare il primo tentativo di accordo fra studiosi di intercultura rispetto al significato di “competenza interculturale” e quello di essere nata nello stesso contesto di internazionalizzazione dell'educazione della presente indagine.

Il diario di bordo è pensato per essere compilato dallo studente due volte mentre è all'estero e condiviso nel *forum* della classe di italiano. Sono state predisposte due tappe: la prima dovrebbe essere compilata durante i primi mesi dell'esperienza all'estero, indicativamente all'inizio del semestre; la seconda verso la fine dell'esperienza, prima della partenza. Le domande stimolo del

diario di bordo sono state sviluppate: tenendo in considerazione il concetto di competenza interculturale elaborato da Deardorff (2006) e gli indicatori di tale competenza specifici per gli studenti che partecipano a un programma di mobilità internazionale individuale (Baiutti 2017, 2018); esaminando un diario di bordo elaborato da un gruppo di progetto promosso dalla Fondazione Intercultura e dall'associazione Intercultura e l'Autobiografia degli incontri interculturali sviluppata dal Consiglio d'Europa (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, Méndez García, 2009). Il principale codice utilizzato dal diario di bordo è la scrittura.

Questo studio terrà conto anche delle indicazioni di Balboni e Caon (2015) per sviluppare un atteggiamento di apertura al confronto, fondamentale perché gli apprendenti diventino competenti in ambito culturale. In particolare, si è considerato che i modelli culturali sono diversi e che non esiste una gerarchia di valori a priori, che l'incontro con culture diverse coinvolge sempre individui unici e che, quindi, gli stereotipi e i pregiudizi hanno solo una funzione di economia mentale. Inoltre, l'abilità relazionale fondamentale nella prospettiva interculturale che è stata considerata in questo studio è: il saper osservare.

Lo strumento del diario di bordo, di cui si tratta nel presente articolo, riveste un grande interesse in riferimento al tema dell'auto-valutazione e valorizzazione delle acquisizioni fatte da uno studente durante il suo soggiorno all'estero. Questo tipo di scrittura ha il merito di favorire la creazione di uno "spazio" per l'elaborazione della competenza interculturale. La scrittura del diario di bordo costituisce il "luogo", in questo caso virtuale, nel quale lo studente all'estero può "prendere le distanze" dalla cultura "altra" (soprattutto nel caso di una mobilità annuale) nella quale si è immerso, per fare il punto e imparare a collocarsi mentalmente, alternativamente nell'una e nell'altra cultura: la propria cultura di origine e quella del Paese visitato. Nel diario di bordo, questi due codici culturali tra i quali lo studente cerca di orientarsi, si confrontano continuamente.

Il diario di bordo rappresenta un valido strumento per la crescita personale dello studente perché consente di riordinare e riorganizzare le esperienze e le difficoltà vissute. Dal punto di vista pedagogico, il ricordo di esperienze di ogni tipo, ma in particolare di conflitti e difficoltà, può trasformarsi in crescita. E può essere usata come forma di testimonianza per condividere con gli altri i benefici di tale crescita. Si può migliorare, mediante la scrittura, il rapporto con le difficoltà affrontate e con gli eventi conflittuali superati, perché si guadagna fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità di fronteggiare le difficoltà della vita. In tal modo si riesce a trovare una sorta di coerenza nella confusione, e si possono mettere in evidenza e in ordine gli aspetti più importanti e utili dell'esperienza. In questo caso, quindi, la scrittura, indipendentemente dalla lingua scelta della lingua di espressione e, quindi, dalla valutazione, aiuta a conquistare maggiore autostima. Il diario di bordo favorisce la riflessione dello studente sulle proprie acquisizioni trasversali costituendo uno strumento per la valorizzazione delle acquisizioni degli studenti.

3. La metodologia della ricerca

La ricerca empirica, oggetto del presente contributo, ha sostanzialmente seguito un approccio qualitativo. Durante il corso *online*, è stato chiesto agli studenti di lingua italiana del CLA, di tutti i livelli, di compilare un diario di bordo, suddiviso in due parti, con lo scopo di valutare alcuni specifici aspetti linguistici e interculturali emersi durante il periodo di mobilità. Nella prima, vengono raccolti i dati personali e la seconda stimola la riflessione su alcuni aspetti culturali durante la mobilità in Italia. L'ultima sezione è costituita da un questionario che valuta la percezione dell'utilità del diario di bordo e dell'intera esperienza.

Il campione analizzato, attraverso l'analisi dei dati, è costituito da 112 informanti (46 maschi e 66 femmine) che hanno scelto volontariamente di compilare il diario di bordo. L'età media è di circa 25 anni. La maggioranza è costituita da 52 studenti in mobilità con una borsa di studio

Erasmus, seguono 37 studenti iscritti a corsi di Laurea Magistrale o Doppio titolo, 19 dottorandi e 4 assegnisti di ricerca.

Anno Accademico	Età media	Maschi	Femmine	<i>Erasmus</i>	Dottorato	Laurea magistrale/ Doppio titolo	Assegno di ricerca
2020/2021 (I semestre)	26	24	38	27	11	20	4
2020/2021 (II semestre)	25	22	28	25	8	17	0

Figura 1 Il profilo degli apprendenti

I dati raccolti sono in linea con l'analisi degli apprendenti di italiano L2 dei centri linguistici universitari condotta da Fratter e Jafrancesco (2010). Si tratta, infatti, di utenti stranieri legati a programmi comunitari (LLP/Erasmus, Erasmus Mundus ecc.), a programmi finanziati dallo Stato Italiano (MIUR, MAE ecc.), utenti stranieri iscritti all'università (studenti dei Corsi di Laurea, studenti di Master, dottorandi ecc. e altri tipi di studenti legati a convenzioni).

La maggioranza degli studenti è costituita da spagnoli (28). Seguono argentini (21), iraniani (6), pakistani (15), tedeschi (6), albanesi (3), nigeriani (3), colombiani (5), cechi (4), francesi (5), croati (2), serbi (2), greci (2). C'è, inoltre, una rappresentanza bengalese (1), belga (1), camerunense (1), togolese (1), inglese (1), macedone (1), kazaka (1), olandese (1), svizzera (1) e uzbeka (1). Il dato rilevato è in linea con il profilo degli studenti in mobilità europea tracciato da Fratter (2004) che prevede più del 40% degli studenti in mobilità in Italia, proveniente dalla Spagna (anche se non tutti gli studenti spagnoli iscritti hanno partecipato al corso e compilato il diario di bordo).

Sono stati analizzati i diari di bordo e i questionari di studenti di diversa provenienza, inseriti in corsi non intensivi di lingua italiana di quattro ore settimanali di livello principiante, intermedio e avanzato erogati *online* tramite l'uso della piattaforma *Zoom Meeting* (per gli incontri in sincrono) e *ICoN* (per la consegna, la condivisione dei materiali, le attività di studio in autoapprendimento).

Lo strumento principale è stato il diario di bordo che, a differenza del diario di viaggio, non serve per prendere nota di ciò che si vuole ricordare della propria esperienza ma si presenta come un resoconto delle esperienze per evidenziare le competenze acquisite, autovalutare il percorso, osservare il processo di apprendimento/insegnamento, annotare comportamenti problematici e le eventuali soluzioni adottate.

Per quanto riguarda gli strumenti tecnologici, nei corsi di lingua italiana a studenti stranieri in cui è stata condotta la ricerca sono stati utilizzati: *Zoom Meeting* e la piattaforma *ICoN* che non necessitano di particolari abilità informatiche da parte degli studenti.

Il diario di bordo è stato compilato nel forum di ciascuna classe nella piattaforma *Moodle* di *ICoN* e ha permesso l'individuazione del profilo degli studenti coinvolti e la riflessione su alcuni aspetti interculturali legati all'esperienza di mobilità. Siccome l'obiettivo principale non è lo sviluppo dell'abilità di scrittura, è stato permesso agli studenti di scrivere in una lingua a scelta tra italiano o inglese.

Chi scrive ha assunto il ruolo di osservatore in questo studio e ha raccolto dati nel *forum* di ciascuna classe e anche durante le interazioni individuali con gli studenti alla fine della prova orale finale.

4. Analisi dei dati

Questa sezione introduce la risposta alle domande di ricerca: come favorire un atteggiamento di apertura al confronto? Come far diventare competenti gli apprendenti in ambito interculturale? Per rispondere, è stato elaborato un diario di bordo aperto agli iscritti dei corsi online di *Lingua e cultura italiana per studenti in mobilità internazionale* del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università di Salerno. Le risposte sono state prevalentemente in inglese, ai livelli A1- A2 e B1, e in italiano quelle degli studenti di livello B2 e C1.

4.1 Il diario di bordo

La prima parte del diario è servita per inquadrare il profilo degli apprendenti ed è stata proposta durante la seconda settimana di corso. Sono stati chiesti dati come età, sesso, corso di studi scelto e tempo di permanenza lontano dal Paese di provenienza (*Da quanti mesi sei all'estero?*). Il dato raccolto, dimostra che la maggioranza degli studenti dei livelli A1 e A2 è arrivata da meno di un mese (32%), mentre gli informanti degli altri livelli dimostrano una presenza che va dai 3 mesi (37%) ai 6 mesi (31%). Inoltre, sono stati proposti stimoli per capire che rapporto gli studenti hanno con la lingua e la cultura italiana all'inizio del corso di lingua italiana. La risposta è legata a vari fattori: la durata del contatto con la lingua e la cultura italiana, la vicinanza culturale. Gli studenti pakistani, di livello A1, per esempio, che sono entrati in contatto per la prima volta con la lingua e con il Paese, non avevano familiarità con nessun elemento linguistico e culturale a differenza degli europei, che avevano quasi tutti visitato l'Italia almeno una volta durante vacanze o precedenti viaggi, o rispetto agli argentini che avevano tutti un livello almeno intermedio di conoscenza della lingua e spesso anche origini italiane.

La seconda parte, suddivisa in due sezioni (*Resoconto della tua esperienza e Autovalutazione*), è utile per capire, alla fine del corso, dopo dieci settimane, quali sono le conoscenze relative a elementi della cultura italiana e serve per raccogliere osservazioni, esperienze e sensazioni legate al viaggio in Italia.

Il primo stimolo del resoconto dell'esperienza è:

- *Che cosa hai imparato del contesto in cui hai svolto la tua esperienza? Fai qualche confronto con il tuo contesto d'origine. Descrivi se hai imparato qualcosa, per esempio dal punto di vista storico, politico, religioso, relazionale, linguistico, sociale, accademico, paesaggistico ecc. (puoi scegliere uno o più aspetti oppure aggiungere altri).*

La maggioranza degli informanti ha scelto di confrontare il proprio contesto di origine con quello italiano dal punto di vista storico, relazionale, sociale, linguistico, accademico e paesaggistico.

Gli studenti, da questo primo spunto, hanno scoperto che tutte le città italiane sono ricche di monumenti storici e che le città d'arte sono come musei all'aria aperta. Questo aspetto è così importante che visitare città, musei e monumenti è risultata la prima attività del tempo libero. Le distanze così limitate tra una città e l'altra hanno favorito la mobilità nel fine settimana e durante le festività. L'attività turistica è diventata l'attività preferita dagli studenti. Per quanto riguarda il modo di concepire il viaggio, la maggior parte degli studenti vede il proprio stile di viaggio come quello di un "viaggiatore", ma una parte significativa degli studenti ha caratterizzato il proprio viaggio come "zaino in spalla" probabilmente perché l'età media è di 25 anni. Le motivazioni che riflettono un desiderio di esperienza sono prevalenti tra i viaggiatori-studenti, in particolare in termini di esplorazione di altre culture. Le attività citate più frequentemente, da oltre il 70% degli intervistati, sono state la visita di siti storici, le passeggiate, frequentare bar e ristoranti, fare *trekking* nei dintorni.

Dal punto di vista paesaggistico, tutti gli studenti che hanno viaggiato durante il periodo di mobilità, hanno notato una certa varietà, sia per la presenza di mare e montagna in molte regioni, che per la diversità del paesaggio urbano. In particolare, gli studenti di ingegneria e architettura provenienti dall'Argentina e dal Pakistan hanno notato dettagli tecnici nella costituzione delle città e dei palazzi grazie al confronto con le proprie città di provenienza o quelle europee visitate durante il periodo di mobilità.

L'aspetto politico e religioso non ha interessato particolarmente. Il confronto continuo con il Paese di provenienza ha portato a notare, comunque, una certa influenza della presenza del Vaticano nelle questioni di carattere politico-sociale, come il ruolo della famiglia, dell'impossibilità di suicidio assistito o di adozione da parte dei single e delle coppie omosessuali.

La diversità sociale maggiore è legata al modo di comportarsi degli uomini italiani rispetto alle donne. È stata percepita una forte carica maschilista nella società italiana e questo è evidente come aspetto negativo notato dalla maggioranza degli studenti europei e sudamericani. Questi temi riguardanti l'aspetto politico, sociale e religioso non sono stati trattati in classe, quindi, le riflessioni sono dovute a letture, incontri o esperienze personali. Il dato, quindi, è significativo perché legato alla curiosità e alla ricerca individuale.

Per quanto riguarda l'aspetto accademico, la principale differenza è legata alla lingua di erogazione dei corsi e sulla prevalenza dell'italiano sull'inglese e sulla prova di valutazione finale. Nella maggioranza dei sistemi formativi dei Paesi di provenienza degli studenti internazionali, la prova finale è scritta, mentre in Italia è presente anche la prova orale in lingua italiana. Inoltre, è stata notata e apprezzata la grande disponibilità dei docenti del personale tecnico dell'ateneo per risolvere questioni di ordine burocratico/amministrativo.

Il secondo stimolo è:

- *Rifletti su sensazioni, emozioni, stereotipi e pregiudizi, superamento delle difficoltà/conflicti e soluzioni, rapporti con gli altri coetanei stranieri/italiani e diversità culturale.*
 - a) *Descrivi qualcosa che ti ha particolarmente colpito e fatto riflettere,*
 - b) *Descrivi le difficoltà o i problemi incontrati e le possibili soluzioni,*
 - c) *Quali sono stati i punti di forza di questa esperienza,*
 - d) *Quali sono stati i punti di debolezza di questa esperienza.*

La maggioranza degli studenti è rimasta piacevolmente sorpresa dalla non veridicità di alcuni stereotipi noti all'estero. Il principale punto a favore è legato alla varietà della dieta italiana che non è solo a base di pasta, pane e pizza. Gli studenti hanno scoperto che non tutti gli italiani sono uguali e che esistono delle differenze individuali. L'unico stereotipo confermato dall'esperienza di confronto con i coetanei italiani è il legame profondo con la famiglia di origine. Molti sono stati accolti in famiglie italiane e hanno partecipato al tradizionale pranzo della domenica rimanendo molto colpiti dalle relazioni familiari italiane.

I problemi incontrati sono stati legati alla differenza del piano di studi e all'offerta formativa per gli studenti in mobilità *Erasmus*, e all'adattamento alla tipologia di lezione monologica e molto teorica. Solo gli studenti di livello intermedio e avanzato riescono a capire tutta la lezione e a prendere gli appunti utili per l'esame finale. La prova orale, con domande aperte sull'intero programma di studi, ha creato molte preoccupazioni. Per molti, la soluzione più comoda è stata chiedere al docente di sostenere il colloquio in inglese.

Un altro problema è stato riscontrato nel valore del tempo. In particolare, non è chiara la variabilità dell'orario nel dare gli appuntamenti (ci vediamo tra le 5 e le 6), il ritardo dei docenti a lezione (il quarto d'ora accademico), il ritardo dei mezzi di trasporto pubblico e la presenza dell'orario pomeridiano indicato senza la sigla P.M. che ha causato vari problemi all'inizio del soggiorno con la prenotazione di bus, treni e aerei.

I punti di forza dell'esperienza sono legati al fatto di vivere lontano dalla propria famiglia riuscendo a cavarsela da soli in tante situazioni della vita quotidiana e accademica. Quasi tutti gli studenti di origine colombiana e argentina hanno trovato un lavoro *part-time* (come camerieri di bar e ristoranti) per mantenersi negli studi e questo ha consentito di fare enormi progressi nella

conoscenza della lingua ma anche nella comprensione delle differenze culturali (sono state notate in particolare: la differenza tra i vari tipi di caffè, il cappuccino servito solo al mattino, il rigido ordine del *menu* organizzato in portate, antipasto, primo, secondo con contorno...).

Anche la sezione di autovalutazione contiene stimoli di riflessione che si aprono su vari aspetti (linguistico-comunicativo, culturale, sociale) secondo il seguente schema:

- e) *Prima di arrivare in Italia non sapevo...*,
- f) *Ho scoperto che gli italiani...*,
- g) *Ho scoperto che io...*,
- h) *Ho imparato...*

Allo stimolo (e), la maggioranza degli informanti ha pensato alla competenza linguistico-comunicativa, come dimostra l'esempio (1) riportato da uno studente pakistano di livello A1.

- (1) *Prima di arrivare in Italia non sapevo una parola italiana lingua.*

Gli studenti di livello principiante A1, in particolare, hanno risposto di non aver mai studiato prima la lingua italiana e hanno riconosciuto di aver imparato durante il corso molto vocabolario utile nelle situazioni comunicative della vita quotidiana (in particolare, alla mensa, al bar, con i compagni di corso). Gli studenti degli altri livelli hanno, invece, constatato di essere migliorati molto, non solo grazie alle lezioni del corso, ma anche per la totale immersione nel contesto in cui la L2 è parlata e a questa domanda hanno dato una connotazione diversa rispetto a quella linguistica, mettendo in evidenza un aspetto più culturale, come dimostra l'esempio (2) di una studentessa greca di livello A2.

- (2) *Prima di arrivare in Italia non sapevo che a Salerno ci sono tanti studenti stranieri da tutto il mondo.*

La mobilità internazionale ormai supera i confini dell'Europa. Le borse di studio per studenti internazionali nei corsi di Laurea Magistrale, erogati in lingua inglese, permettono a studenti provenienti da tutto il mondo di candidarsi grazie alla conoscenza della lingua inglese. Inoltre, sono sempre di più i Paesi che pur non facendo parte della Comunità Europea sono coinvolti nella mobilità, per esempio, attraverso il programma *ERASUM+* che permette agli studenti di trascorrere un periodo di studio all'estero.

Ma la sezione di autovalutazione mette in evidenza anche aspetti relazionali. Infatti, gli studenti hanno scoperto la popolazione italiana molto disponibile e accogliente come nel caso (3) della studentessa ceca di livello A1.

- (3) *I noticed that even if Italians don't speak English they always help you.*

Questa risposta è stata molto frequente tra gli studenti di livello A1 e A2 che per la comunicazione hanno dovuto utilizzare l'inglese al loro arrivo in Italia. Gli studenti hanno notato una facilitazione nell'atteggiamento e talvolta nella presenza della gestualità e dell'espressività dei volti.

A proposito di competenze linguistiche degli italiani incontrati dagli studenti, molte risposte hanno messo in evidenza la presenza del dialetto come nel caso (4) dello studente spagnolo di livello intermedio B1.

- (4) *Ho scoperto che gli italiani parlano dialetto quasi sempre.*

La scoperta della compresenza di italiano-dialetto nell'area Campana è stata notata dagli studenti di livello intermedio-avanzato ed è stata considerata negativamente perché influisce sulla comprensione. Gli studenti di madrelingua spagnola hanno accolto con maggiore leggerezza il dialetto perché hanno subito notato una certa familiarità linguistica. Per loro, l'italiano è diventata la lingua dello studio, delle lezioni accademiche e dei testi di studio, mentre la varietà regionale con forte presenza del dialetto è stata considerata la lingua di comunicazione.

Il livello di comprensione soprattutto per gli studenti di madrelingua spagnola e per gli europei che hanno studiato la lingua spagnola è stato considerato un notevole vantaggio nella

comunicazione, come dimostra la studentessa francese, di livello B1, nell'esempio (5) che aveva studiato l'italiano all'università e non lo aveva mai usato prima fuori dal contesto didattico.

(5) *Ho scoperto che io posso comunicare con italiani facilmente. Capisco quasi tutto e posso fare tante cose con la lingua italiana che conosco, per esempio viaggiare.*

La lingua è diventata strumento di comunicazione per chi l'aveva appresa a scuola o all'università all'estero. In particolare, per gli studenti che hanno raggiunto il livello soglia B1, la competenza linguistica ha permesso di usare la lingua con un valore pragmatico e nelle risposte dell'autovalutazione è emerso chiaramente. Allo stesso modo, è evidente negli esempi (6), (7) e (8) che nel diario di bordo è stato possibile dedicare un momento alla propria autovalutazione linguistica.

(6) *Ho imparato tante nuove parole, le ricette della cucina, nuove città,*

(7) *Ho imparato un poco di italiano,*

(8) *Il mio italiano è molto migliorato con il corso e parlo italiano tutto il tempo da quando sono qua,*

Le risposte (6) e (7) degli studenti di livelli elementari A1 e A2 descrivono la soddisfazione per l'acquisizione di nuovo vocabolario a cui viene dedicata molta attenzione nel sillabo dei livelli principianti. La competenza nella comprensione e nella produzione è limitata. Lo studente colombiano dell'esempio (8) di livello B2 è emblematico perché rappresenta la risposta più comune degli studenti di livello intermedio e avanzato. La percezione della competenza è legata alla capacità di usare la lingua nei vari contesti d'uso e con diversi tipi di parlanti.

4.2 Il questionario di valutazione

Il breve questionario finale è servito per valutare l'efficacia del diario di bordo come strumento di riflessione sull'esperienza. Alla domanda *Quanto è stato utile questo diario di bordo per riflettere sulla tua esperienza?* il 70% degli studenti che ha compilato il questionario lo ha ritenuto molto utile, il 23% lo ha considerato utile e il 7% abbastanza utile.

Alla domanda *Hai letto le risposte degli altri studenti?* il 75% degli studenti che ha compilato il questionario ha risposto affermativamente, il 25% negativamente. Il quesito seguente è rivolto a chi ha risposto affermativamente alla domanda precedente: *Le risposte dei compagni di corso sono state utili per fare altre riflessioni? Se sì, perché?* Anche in questo caso, il 75% degli studenti che ha compilato il questionario ha risposto affermativamente, il 25% negativamente. Nella motivazione si evince chiaramente che leggere i testi degli altri arricchisce e contribuisce a far emergere sempre nuovi e diversi punti di vista non solo sugli italiani e l'Italia ma anche rispetto agli altri Paesi di provenienza dei colleghi di corso.

L'ultima domanda è rivolta alla valutazione della mobilità nell'ottica dell'arricchimento della conoscenza di aspetti linguistici e culturali: *Il periodo di mobilità in Italia quanto è stato utile per migliorare la tua conoscenza della lingua italiana? E quanto è stato utile per migliorare/conoscere elementi nuovi della cultura italiana? Perché secondo te?* Le risposte degli apprendenti sono raccolte nello schema (Figura 2) organizzato per livelli di competenza.

	A1	A2	B1	B2	C1
Aspetto linguistico	83%	80%	80%	75%	73%
Aspetto culturale	60%	65%	72%	78%	75%

Figura 2 L'interesse degli apprendenti per l'aspetto linguistico e culturale

Dai dati riportati nella Figura 2, si evince che il periodo di mobilità ha influito maggiormente nella percezione degli studenti ai livelli più bassi di competenza (83% nell'A1 e 80% nell'A2), mentre

meno ai livelli B2 (75%) e C1 (73%). La permanenza in Italia è stata considerata utile, dal punto di vista culturale, per la maggioranza degli informanti. La percentuale di utilità va dal 60% del livello A1 al 75% del livello C1. Ma il dato più interessante è nella motivazione. In particolare, nella risposta di una studentessa pakistana di livello A1:

(9) *Even if I don't speak Italian (I'm in beginner level) I can see and sometimes I can understand how Italians live and I can make a difference with my country.*

Molto significativa è anche la risposta di uno studente tedesco di livello B1 che dice:

(10) *Adesso che capisco/parlo italiano meglio posso chiedere le cose diverse dal mio Paese che non posso capire.*

Gli esempi (9) e (10) dimostrano che l'osservazione si può fare a tutti i livelli indipendentemente dalla competenza linguistica degli apprendenti.

5. Conclusioni

La ricerca empirica su cui questo articolo si basa certamente presenta alcuni limiti: non è stato ancora possibile confrontare il punto di vista degli studenti con quello degli insegnanti sulla validità del diario di bordo come strumento per la misurazione della competenza interculturale. Chi scrive è l'unico docente coinvolto nell'osservazione e ha notato come le domande siano servite agli studenti a riflettere su certi comportamenti o dinamiche, sui loro mutamenti nel punto di vista. Senza questo stimolo, si ritiene che gli studenti non avrebbero riflettuto in modo strutturato, sarebbero rimasti con un'impressione generale senza cercare di analizzarla.

I dati dimostrano che gli studenti hanno ben chiari i molti vantaggi che la mobilità internazionale offre dal punto di vista culturale, formativo, relazionale e professionale. Viaggiare per studio permette di aprirsi e conoscere la cultura di un altro Paese e questo rappresenta un valore indelebile poiché arricchisce la persona e aiuta a orientarsi nelle scelte della vita. Sperimentare un sistema formativo diverso completa la preparazione professionale, aggiungendo nuove prospettive, complementari a quelle consuete. Un soggiorno all'estero stimola lo sviluppo delle capacità di relazione in ambito internazionale, favorendo l'interazione con persone provenienti da molti Paesi diversi. Gli studenti sperano che le aziende apprezzino sempre più in futuro chi ha svolto un'esperienza internazionale, tanto per il potenziamento di una lingua straniera, quanto per l'atteggiamento di apertura e disponibilità al contatto.

Gli stimoli forniti nel diario di bordo sono serviti agli studenti per osservare e condividere elementi di vario tipo. Dall'analisi è emerso che sono stati evidenziati: problemi interculturali legati alla lingua, in particolare, di tipo sociolinguistico in riferimento all'uso del dialetto e dei registri formali in ambito accademico, problemi legati ai linguaggi non verbali, in particolare, in riferimento alla gestualità, all'oggettività (l'abbigliamento formale, il cibo e le bevande) e problemi di comunicazione dovuti a valori culturali, in particolare al concetto del tempo. Sono state notate differenze nell'evento comunicativo nel monologo pubblico della lezione accademica. Per quanto riguarda le abilità relazionali, è stata migliorata la consapevolezza del concetto di *cultura* come generalizzazione perché ogni individuo è a sé e la realizza a modo proprio. È stato notato un forte senso di empatia non rivolto solo ai coetanei italiani ma anche ai colleghi provenienti da altri Paesi.

A conclusione, si ritiene opportuno sottolineare che la competenza interculturale è un obiettivo atteso nei progetti di internazionalizzazione dell'educazione poiché, come affermano alcuni studiosi (ad esempio, Twombly, Salisbury, Tumanut, Klute 2012; Vande Berg, Paige, Hemming Lou 2012), non è sufficiente andare all'estero per sviluppare una competenza interculturale. Gli studenti vanno guidati alla riflessione per poter trarre maggiore vantaggio dall'esperienza di mobilità interculturale.

Dall'analisi dei dati raccolti, comunque, emerge che la compilazione del diario di bordo implica una riflessione sia su sé stessi che sull'esperienza interculturale che si sta vivendo. Da questa riflessione può derivare lo sviluppo di una maggiore consapevolezza, che è una delle componenti fondamentali della competenza interculturale.

Bionota: Annalisa Pontis is specialized in *Teaching Italian to Foreigners* with honors (University of Foreigners of Siena) and is PHD in *Italian Studies* (University of Salerno – Caen Basse Normandie). She teaches *Didactics of Italian as a Second Language* at the Department of Humanities and *Italian Language and Culture* to international students at the Linguistic Center of the University of Salerno. Her current research project investigates the relationship between language learning and teaching in university learners of Italian L2. She is collaborating with several journals to publish the results of her research.

Recapito mail autore: apontis@unisa.it

Riferimenti bibliografici

- Arasaratnam-Smith L. A. 2017, “Intercultural competence: An overview”, in Deardorff D. K., Arasaratnam-Smith L. A. (eds.), *Intercultural Competence in Higher Education. International approaches, assessment and application*, Routledge, Abingdon, pp. 7-18.
- Bachman L. 1990, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Baiutti M. 2017, *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, ETS, Pisa.
- Baiutti M., Paolone A. R. 2018, “Il valore pedagogico interculturale del diario di bordo durante la mobilità studentesca internazionale individuale: la prospettiva degli insegnanti”, in *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 22 (52).
- Balboni P. E., Caon F. 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P. E. 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet università, Torino.
- Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. 2009, *Autobiografia degli incontri interculturali*. Consiglio d'Europa, Strasburgo.
<https://rm.coe.int/autobiografiadegli-incontri-interculturali/16806bf02c> (19.08.2022).
- Borghetti C. 2016, *Educazione linguistica interculturale. Origini, modelli, sviluppi recenti*, Caissa, Cesena Bologna.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97> (20.08.2022).
- Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*.
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (19.08.2022).
- Deardorff, D. K., van Gaalen A. 2012, “Outcomes assessment in the internationalization of higher education” in *The SAGE handbook of international higher education*, Thousand Oaks, Sage, pp. 167-189.
- Deardorff D. K., Jones E. 2012, “Intercultural competence. An emerging focus in international higher education”, in *The SAGE handbook of international higher education*, Thousand Oaks, Sage, pp. 283-303.
- Deardorff D. K. 2006, “Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies” in *International Education*, 10 (3), pp. 241-266.

- Fantini A. 2009, "Assessing intercultural competence. Issues and tools", in *The SAGE handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks, Sage, pp. 456-476.
- Fragai E., Fratter I. and Jafrancesco E. 2017, *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Giaccardi C. 2005, *La comunicazione interculturale*, Il Mulino, Bologna.
- Klash C. 1993, *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Paolone A. R. 2013, *Chiavi di lettura dell'esperienza soggettiva dei returnees. Processi acculturativi, rapporti con i pari e con gli insegnanti*, in Roverselli C., Paolone A. R. (eds.), *Competenze trasversali. Valutazione e valorizzazione delle esperienze di studio all'estero*, Colle di Val d'Elsa: Fondazione Intercultura.
http://www.fondazioneintercultura.org/_files/uploads/biblioteca_volume_7_1.pdf (19.08.2022).
- Portera A. (ed.) 2013, *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Franco Angeli, Milano.
- Spencer-Oatey H., Franklin P. 2009, *Intercultural interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Spitzberg B. H., Changnon G. 2009, "Conceptualizing intercultural competence", in *The SAGE handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks, Sage, pp. 2-52.
- Twombly S. B., Salisbury M. H., Tumanut S. D. and Klute P. 2012, *Study abroad in a new global century: Renewing the promise, refining the purpose*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- Yang Y., Lin N. C. 2010, "Internet perceptions, online participation and language learning in Moodle forums: A case study on nursing students in Taiwan", in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), pp. 2647-2651.
- Vande Berg M., Paige R. M. and Hemming Lou K. (eds.) 2012, *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*, Stylus Publishing, Sterling.