

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

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

Italiano L2 a studenti in mobilità

Nuove competenze per gli studi universitari

Eleonora Fragai

(LdM – The Italian International Institute, Firenze, Italia)

Ivana Fratter

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Elisabetta Jafrancesco

(Università degli Studi di Firenze, Italia)

Abstract This paper offers an opportunity to reflect on developing new skills and competences to respond to the new challenges and transformations posed by changes in the world of education and training in our knowledge-based society. In particular, the paper aims at analysing and reflecting on the so-called 'transversal key competences' and their application to Italian L2 teaching in universities. These skills and competences are needed to succeed in an ever-changing world not only to support the development of language skills, but also to promote personal development, employability, mobility and active citizenship.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Competenze per la società odierna. – 2.1 Definizione del concetto di 'competenza'. – 2.2 Competenze chiave nei documenti internazionali. – 3 Competenze chiave per studenti universitari di Italiano L2. – 4 Comunicazione nelle lingue straniere. – 5 Imparare a imparare. – 6 Competenza digitale. – 7 Conclusioni.

Keywords Italian L2. Foreign university students. Key competences. Language education. Internationalization. Student mobility. European policies.



1 Introduzione

Nel contributo si intendono suggerire alcune indicazioni per lo sviluppo delle competenze chiave trasversali in studenti universitari di italiano L2 in mobilità internazionale, cioè una tipologia di apprendenti caratterizzati da specifici bisogni formativi e inseriti in un contesto di apprendimento, quale è quello accademico, in cui la presenza degli studenti stranieri, legata alle politiche per l'internazionalizzazione degli atenei italiani, è un dato sempre più rilevante. Si ritiene infatti che lo sviluppo delle competenze

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

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-18

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

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

chiave trasversali sia un elemento qualificante a sostegno della mobilità internazionale, nel settore educativo e professionale, e della promozione della cittadinanza europea.

L'articolo è dedicato da una parte alla nascita e all'evoluzione del concetto di 'competenza', facendo riferimento ai principali documenti internazionali in tema di istruzione e formazione, dall'altra all'analisi di alcune competenze chiave trasversali specifiche per gli studenti universitari di italiano L2, offrendo una riflessione mirata sulle possibili modalità di sviluppo di tali competenze in relazione ad approcci e metodi che ne prevedono l'inclusione fra gli obiettivi di formazione.

2 Competenze per la società odierna

I fenomeni che caratterizzano il mondo di oggi, quali la situazione internazionale in continua evoluzione, la globalizzazione dell'economia mondiale, i cambiamenti del mercato del lavoro e il forte sviluppo tecnologico, pongono nuove sfide alla società odierna e ogni individuo è nella necessità di disporre di una ampia gamma di competenze per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento, caratterizzato da forte interconnessione. In questo nuovo contesto, istruzione e formazione sono investite del compito di sviluppare le competenze per la cosiddetta 'società della conoscenza', in una prospettiva di apprendimento permanente, sia nelle giovani generazioni, sia negli adulti, ridefinendo gli obiettivi principali della formazione di base e della formazione continua. Le competenze indispensabili per l'inserimento socioculturale e professionale nella società riguardano da un lato l'acquisizione delle conoscenze di base (linguistiche, scientifiche), dall'altro la capacità di acquisire nuove conoscenze e competenze per muoversi in ambienti complessi, caratterizzati dalla forte presenza tecnologica.

2.1 Definizione del concetto di 'competenza'

Il termine 'competenza' si riferisce a un concetto attorno al quale nell'ultimo decennio è stato raggiunto un certo consenso e riguarda un insieme di conoscenze, abilità e attitudini per realizzare un determinato compito, articolato sui saperi e sul saper fare. Nel 2014 il Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (European Centre for The Development of Vocational Training, CEDEFOP), nel glossario con i 130 lemmi chiave della politica europea in materia di istruzione e formazione, definisce a livello generale la competenza come la «capacità di applicare in modo appropriato in un determinato contesto (istruzione, lavoro, sviluppo personale o professionale) i risultati dell'apprendimento» e, più specificamente, la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità

e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (CEDEFOP 2014, 47), evidenziando la multidimensionalità di tale concetto. La competenza, infatti, non si riferisce unicamente agli elementi cognitivi messi in campo, che implicano l'utilizzo di teorie, concetti o conoscenze tacite, ma include anche aspetti funzionali (abilità tecniche), qualità interpersonali (per es. competenze sociali o organizzative) e valori etici.

Il termine competenza, a seconda del paese e del contesto in cui è utilizzato, è in genere associato a specificazioni di vario genere: 'competenza di base', 'competenza chiave', 'competenza chiave trasversale'. In ambito europeo, in relazione ai contesti di formazione, si tende in genere a non fare distinzione fra 'competenze chiave' e 'competenze di base', sebbene con quest'ultimo termine, nei documenti più recenti, si intendono la capacità di lettura, scrittura, calcolo e le conoscenze in campo scientifico e tecnologico, la cui acquisizione è un fattore essenziale per la riuscita della strategia europea nel campo dell'istruzione e della formazione.¹ Mentre si riserva la denominazione 'competenze chiave trasversali' a quelle competenze non legate a specifici ambiti disciplinari, quali la competenza digitale, l'imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e imprenditorialità, la consapevolezza ed espressione culturale (Consiglio europeo, Commissione europea 2010). Come sarà evidenziato più avanti (cf. § 2.2), il concetto di 'competenze chiave' è utilizzato a livello europeo soprattutto dopo il Progetto DeSeCo (*Definizione e Selezione delle Competenze*) dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), in cui si parla esclusivamente di 'competenze chiave', e dopo la *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006 (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006) (cf. § 2.3).

Il Governo italiano recepisce prontamente le indicazioni europee nel 2007 con il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* del Ministro Fioroni (D.M. n. 139 del 22 agosto 2007), in cui si individuano quattro Assi culturali (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico e sociale), che prevedono 16 «competenze di base» e 8 «competenze chiave per la cittadinanza» (imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni) a conclusione dell'obbligo scolastico, per un totale di 24 competenze, mentre nei documenti europei le competenze chiave per l'apprendimento permanente, come sarà illustrato nel prossimo paragrafo (cf. § 2.2) sono 8. Inoltre, mentre si chiede di esprimere una valutazione sulle competenze di base relative ai quattro Assi culturali, non si fa altrettanto per le competenze chiave per la cittadinanza, considerate

1 Cf. §2.2 l'iniziativa europea *Education and Training 2020*.

un esito indiretto della formazione (cf. D.M. n. 9 del 27 gennaio del 2010).

Successivamente le *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (MIUR 2017), che ripropongono essenzialmente quelle precedenti allegate alla C.M. n. 3/2015, accogliendo inoltre le modifiche comunicate con Nota Prot. n. 2000/2017, forniscono indicazioni per accompagnare le scuole del primo ciclo ad effettuare la certificazione delle competenze mediante l'adozione di un modello sperimentato negli anni scolastici 2014-15, 2015-16, 2016-17. Il modello certificatorio proposto per il 2016-17, come si ricorda nelle *Linee guida* (MIUR 2017), è coerente con il Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, delineato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. n. 254/2012), ed esplicita, in relazione più o meno diretta alle discipline del curricolo, la traduzione delle singole competenze chiave per l'apprendimento permanente, indicate nella *Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006* (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006).

2.2 Competenze chiave nei documenti internazionali

Per affrontare le sfide poste dalla globalizzazione e da una nuova economia basata sulla conoscenza, alle soglie del XXI secolo l'Unione europea (UE) si pone l'obiettivo strategico di diventare l'«economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale» (Consiglio europeo 2000, 2), affidando ai sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri il compito da un lato di adeguarsi alle esigenze della società dei saperi, offrendo alle persone, nelle varie fasi della vita, opportunità di apprendimento e formazione adeguate, dall'altro di aprirsi e di tenere in considerazione i bisogni del mercato del lavoro e della società nel suo complesso. Obiettivi, questi, riaffermati con forza nel quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione al 2020 (*Education and Training 2020*),² in cui si afferma che uno dei quattro obiettivi strategici individuati riguarda l'innalzamento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione e della formazione attraverso una maggiore attenzione al miglioramento del livello delle competenze di base come la lettura, la scrittura e il calcolo, rendendo la matematica, le scienze e la tecnologia più allettanti, nonché rafforzando le competenze linguistiche.

Il perseguimento di tali mete richiede al mondo della formazione e dell'istruzione un ripensamento radicale dei modelli pedagogici adottati. In par-

2 Le Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione si basano sui risultati raggiunti dalla precedente iniziativa *Education and Training 2010* (ET 2010).

ticolare, si sollecita – suscitando le accese critiche di alcuni studiosi³ –, il passaggio da un modello pedagogico di tipo tradizionale, basato sui saperi e impegnato a fornire conoscenze e ad accertarne il possesso, a un nuovo modello pedagogico imperniato sulle *competenze*. Prospettiva, questa, che, nel mirare a ricomporre la frattura esistente fra le teorie dell'esperienza e quella della cognizione in situazione, pone al centro del dibattito pedagogico la questione della multidimensionalità della mobilitazione delle risorse cognitive del soggetto per la risoluzione di problemi.

Il concetto di 'competenza' tende a relegare all'obsolescenza la concezione tradizionale della conoscenza e indica nuove priorità per il mondo dell'istruzione e della formazione, che implicano anche un necessario rinnovamento degli approcci e dei metodi di insegnamento. Infatti, il concetto di competenza, sviluppatosi soprattutto in ambito professionale,⁴ e solo successivamente applicato a quello educativo, esprime la volontà di passare da un modello pedagogico di tipo trasmissivo, incentrato sul docente e sulle conoscenze da acquisire, di stampo comportamentista, a un modello dialogico, incentrato sull'apprendente e sull'acquisizione di metodologie di apprendimento, di matrice costruttivista.

Tale modello pedagogico ricorre all'utilizzo di modalità di lavoro capaci di superare i singoli ambiti disciplinari e di sviluppare conoscenze, abilità, attitudini per realizzare un determinato compito, che, come è stato già evidenziato (cf. § 2.1) riguarda saperi e saper fare. In questa ottica, secondo le istituzioni comunitarie, i vari enti formativi degli Stati membri dovrebbero mirare a creare contesti formativi in cui si esalta la dimensione azionale dell'apprendimento.⁵ Apprendere significa infatti mettere in moto l'attività intellettuale del soggetto che apprende e non "ricevere" passivamente un insieme di conoscenze precostituite.

In questa prospettiva, il Parlamento europeo e il Consiglio adottano, con la *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006, un Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in cui le competenze chiave sono definite «alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle

3 Si fa riferimento, per esempio, alle riserve di Crahay, professore di Pedagogia teorica e sperimentale all'Università di Liegi, che, nel suo articolo «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education» (2006), critica lo statuto scientifico del concetto di 'competenze' e la debolezza dei richiami alle varie teorie psicologiche utilizzati per legittimarlo.

4 Ci si riferisce agli studi di Le Boterf (1994, 56) sulla gestione e lo sviluppo delle competenze professionali dei primi anni Novanta del secolo scorso, in cui il concetto di competenza è definito un «insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato».

5 Cf. il principio pedagogico su cui si fonda la pedagogia di Dewey (1916), filosofo e pedagogista statunitense, in base a cui si apprende facendo (*learning by doing*). Secondo una concezione pragmatistica della conoscenza, infatti, la conoscenza deriva dal modificare la realtà con il pensiero e interagire con il mondo.

di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006). Il quadro di riferimento indica otto competenze chiave, descrivendone conoscenze, abilità e attitudini legate a ciascuna di esse: 1) Comunicazione nella madrelingua; 2) Comunicazione nelle lingue straniere; 3) Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) Competenza digitale; 5) Imparare a imparare; 6) Competenze sociali e civiche; 7) Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) Consapevolezza ed espressione culturale.

Nella *Raccomandazione* si sottolinea che l'istruzione e la formazione devono offrire ai giovani e agli adulti, in una ottica di *lifelong learning*, gli strumenti necessari per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che consenta loro di muoversi adeguatamente nella società. Le competenze chiave sono la base per ulteriori apprendimenti e per la vita lavorativa, permettono l'accesso a risorse e a servizi, facilitano scambi e collaborazione a distanza, permettono alle persone di adattarsi in modo flessibile a un mondo che cambia rapidamente, con un alto grado di interconnessione.

Le competenze chiave individuate nella *Raccomandazione*, secondo gli estensori del documento, consentono di rispondere in modo più adeguato ai bisogni delle persone, mettendo in relazione il mondo dell'istruzione e della formazione con gli apprendimenti successivi, con le esperienze esterne all'apprendimento formale, con il mondo del lavoro, con progetti di vita aperti e flessibili. Non si tratta di protrarre il tempo della formazione, di aumentare i contenuti disciplinari, quanto piuttosto di essere consapevoli di ciò che si è capaci di fare con le conoscenze che si possiedono (Roverselli, Paolone 2013). Le competenze chiave si sovrappongono e sono correlate tra loro: gli elementi rilevanti di un ambito facilitano la competenza in un altro. Inoltre, le competenze nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo, e nelle TIC sono basilari per ogni apprendimento. In particolare, l'imparare a imparare è trasversale a tutte le attività di apprendimento. Infine, il pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere i problemi, la valutazione del rischio, l'assunzione di decisioni, la gestione costruttiva di sentimenti e conflitti hanno un ruolo nodale per tutte le competenze chiave.

In Europa, si è iniziato a parlare di competenze chiave negli anni Novanta del secolo scorso in seguito al documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization, WHO) *Life Skills Education in Schools* del 1993, in cui si definiscono una serie di competenze sociali e relazionali che permettono ai giovani di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri

e alla comunità (WHO 1997),⁶ e al *White Paper Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*, pubblicato nello stesso anno dalla Commissione europea e, in particolare, dal suo Presidente Delors (Commission of the European Communities 1993), e approvato dall'Europa dei dodici, in cui si ribadisce la centralità dell'istruzione e della formazione, considerate strumenti di politica attiva del mercato del lavoro, capaci di permettere alle giovani generazioni, ma non in modo esclusivo, di fare fronte ai continui cambiamenti che caratterizzano la società di oggi, combattendo in tal modo il fenomeno della disoccupazione.

Nel maggio del 1998, l'OCSE avvia il Progetto PISA (*Programme for International Students Assessment*), che si propone di svolgere ogni tre anni una rilevazione internazionale sul possesso delle competenze di base in ambito linguistico (comprensione della lettura), matematico e scientifico, nonché delle cosiddette 'abilità trasversali' (*cross curricular competencies*),⁷ da parte di una popolazione di studenti quindicenni di 32 paesi. Nel Progetto PISA le competenze riguardano specifiche aree disciplinari e si distinguono dalle più complesse competenze chiave su cui l'OCSE focalizza l'attenzione fra il 1997 e il 2003 con il Progetto DeSeCo (cf. § 2.1).⁸ Nel Progetto il concetto di competenza chiave è svincolato da riferimenti a specifici ambiti disciplinari, sebbene la *mission* del mondo dell'istruzione e della formazione sia, in una ottica di *lifelong learning*, quella di sostenerne lo sviluppo nella prospettiva di una formazione tarata maggiormente sui bisogni della vita adulta che su quelli dell'età evolutiva (Roverselli, Paolone 2013). Il Progetto dell'OCSE si pone l'obiettivo di elaborare un quadro di riferimento internazionale per identificare e sistematizzare le competenze chiave, che contribuisca a promuovere la discussione e rafforzi le indagini internazionali per la misurazione delle competenze dei giovani e degli adulti. Le competenze chiave sono quelle competenze di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali e per la cittadinanza attiva, che servono per far fronte alle rapide trasformazioni della società contemporanea e per definire gli obiettivi della formazione per il *lifelong learning*.

6 Tali abilità riguardano la capacità di leggere dentro se stessi (*autocoscienza*); di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (*gestione delle emozioni*); di governare le tensioni (*gestione dello stress*); di analizzare e valutare le situazioni (senso critico); di prendere decisioni (*decision making*); di risolvere problemi (*problem solving*); di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (*creatività*); di esprimersi (*comunicazione efficace*); di comprendere gli altri (*empatia*); di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (*skill per le relazioni interpersonali*).

7 In ciascuno dei 32 paesi, il campione è costituito da 4.500 studenti distribuiti in 150 scuole. L'indagine, che prevede una somministrazione pilota nel 1999, si svolge nel 2000 e si conclude nel 2001 con la pubblicazione dei risultati (cf. <http://www.oecd.org/pisa/>).

8 Per approfondimenti sul Progetto DeSeCo e per i documenti a esso collegati, cf. il sito Internet di OCSE (<https://goo.gl/pC1WXJ>).

Le *key competencies* (o *core competencies*) sono infatti la base per continuare ad apprendere per tutta la vita, implementando il repertorio di conoscenze e di abilità utili per affrontare i continui cambiamenti in atto, e consentono alle persone di partecipare attivamente alla società e di raggiungere gli obiettivi personali, con effetti positivi non solo per i singoli individui, ma anche per le varie istituzioni coinvolte e per la società nel suo complesso. Il modello teorico del Progetto DeSeCo individua nove competenze chiave, che raggruppa in tre principali categorie (*use tools interactively, interact in heterogeneous groups, act autonomously*) strettamente collegate fra loro. Ogni categoria riguarda una specifica area tematica, di cui si enfatizzano la dimensione interculturale e la dimensione linguistica delle competenze.⁹ Si tratta di competenze che non agiscono indipendentemente fra loro, ma che si combinano in costellazioni in relazione al contesto e agli obiettivi perseguiti.

3 Competenze chiave per studenti universitari di italiano L2

Nei paragrafi che seguono (cf. §§ 4, 5, 6) si offrono alcune indicazioni metodologiche per lo sviluppo delle competenze chiave trasversali nella formazione di studenti universitari di italiano L2. Si ritiene infatti che questo aspetto sia un elemento qualificante a sostegno della mobilità internazionale nel settore educativo e professionale, se orientato ad approcci che, secondo una logica di *lifelong learning*, prevedono in modo esplicito e non occasionale il rafforzamento delle competenze chiave trasversali.

Entro il quadro programmatico delle politiche educative europee si richiama, in particolare, la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006), che, come già anticipato (cf. § 2), sintetizza alcuni passaggi cruciali delle azioni europee promosse per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi. La *Raccomandazione* del 2006, che vede l'apprendimento nella complessa dimensione reticolare data dall'intreccio di competenze trasversali tra loro correlate, viene in questa sede interpretata per le implicazioni applicative sottese a un approccio per competenze chiave trasversali, di cui gli studenti universitari di italiano L2 possono avvalersi

⁹ Le competenze della prima categoria, *use tools interactively*, riguardano le seguenti capacità: 1) usare lingua, simboli e testi in modo interattivo; 2) utilizzare conoscenze e informazioni in maniera interattiva; 3) utilizzare le nuove tecnologie in modo interattivo. Le competenze della seconda categoria, *interact in heterogeneous groups*, fanno riferimento alle seguenti capacità: 1) stabilire buone relazioni con gli altri; 2) cooperare; 3) gestire e risolvere i conflitti. Infine, la terza categoria, *act autonomously*, si riferisce alle capacità di: 1) agire in un contesto d'insieme, in un quadro più ampio; 2) definire e realizzare programmi di vita e progetti personali; 3) difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni.

per ottimizzare la realizzazione dei compiti di apprendimento in ambito accademico. In questa prospettiva tali competenze

rappresentano bene il quadro di riferimento dell'istruzione e dell'educazione e sono in grado di costituire la cornice e lo sfondo per tutti i saperi e le competenze specifiche ancorate ai diversi settori in cui l'apprendimento e l'attività umana si dispiegano. Sono chiamate, appunto, 'chiave', perché sono a buon diritto delle 'metacompetenze', travalicano le specificità disciplinari, per delineare quegli strumenti culturali, metodologici, relazionali che permettono alle persone di partecipare e incidere sulla realtà. (Da Re 2013, 41)

Coerentemente con questo approccio verrà indicata una serie di contenuti formativi, tendenzialmente prioritari per l'insegnamento dell'italiano L2 all'università, comuni ai vari profili socioculturali degli studenti universitari, trasversali a più settori di studio e tra loro sovrapposti. Tali contenuti sono stati formulati sulla base dell'ipotesi di lavoro proposta in Fragai, Fratter, Jafrancesco 2010,¹⁰ dove emerge appunto il legame tra obiettivi di formazione e competenze chiave relative, in particolare, alla *Comunicazione nelle lingue straniere*, all'*Imparare a imparare*, alla *Competenza digitale*.

Le considerazioni fornite hanno, insomma, lo scopo di offrire ai docenti spunti di analisi per favorire la costruzione di competenze sia linguistico-comunicative, sia disciplinari, utili in contesti di studio e professionali, che combinino il percorso «che parte dalle competenze chiave e quello che si riferisce alle discipline, arrivando alla definizione di un curriculum che evidenzia con chiarezza le competenze specifiche delle discipline, che potremmo definire 'di base', collegandole contestualmente alle competenze chiave» (Da Re 2013, 50) secondo apposite modalità di progettazione (Castoldi 2011, 2016).

4 Comunicazione nelle lingue straniere

Se pure è ovvio il ruolo privilegiato che la competenza chiave *Comunicazione nelle lingue straniere* riveste in percorsi di formazione per studenti universitari di italiano L2, vale la pena ribadire la centralità della dimensione pragmatico-testuale della comunicazione, come emerge dalla definizione della *Raccomandazione* del 2006, dove, come è espresso parallelamente per la L1, si sottolinea che tale competenza

¹⁰ Il progetto per la formazione linguistica di Fragai, Fratter, Jafrancesco (2010), premiato dalla Commissione europea con il Premio Label europeo delle lingue 2010, si rivolge a studenti universitari che iniziano il percorso di apprendimento a livello B1, per raggiungere il livello B2 del QCER, e che si qualificano per le particolari esigenze di formazione sia nel proprio settore accademico, sia in altri ambiti di socializzazione.

si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta - comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta - in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali - istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero - a seconda dei desideri o delle esigenze individuali [...]. La competenza in lingue straniere richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006, 14-15)

Determinati contesti e scopi della comunicazione, pluralità dei linguaggi specialistici in certe situazioni comunicative, varietà dei registri linguistici utilizzabili rimandano, in modo non implicito, all'idea di lingua che «si materializza» nei testi (Alfieri 2016). Dal punto di vista della formazione, in linea con l'ipotesi di Fragai, Fratter e Jafrancesco (2010), la condizione necessaria per lo svolgimento dei compiti previsti è, a livello macro-testuale, lo sviluppo della capacità di saper riconoscere i tratti costitutivi dei generi testuali di interesse¹¹ e, a livello micro-testuale, la focalizzazione su alcuni elementi linguistici tendenzialmente usati maggiormente in un genere testuale rispetto ad altri (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017).

Gli studenti universitari, infatti, hanno necessità di acquisire, come competenza sovraordinata, la capacità di saper gestire testi, controllandone il livello di variazione diafasica, a livello ricettivo e produttivo. È importante allora evidenziare quali sono le competenze e le abilità necessarie per agire linguisticamente in contesti di studio che prevedono la gestione di generi testuali, orali e scritti, centrati su contenuti disciplinari con diversi gradi di formalità, proponendo un percorso di «educazione alla testualità», intesa come capacità di cogliere il grado di adeguatezza di un testo a fattori del contesto extralinguistico (Coletti 2015).

Le osservazioni su un possibile modello progettuale per l'italiano L2 all'università consentono di trarre alcuni suggerimenti, ovviamente non definitivi, per tracciare un quadro di sintesi sul profilo linguistico degli studenti universitari. Si tratta di una messa a fuoco che può contribuire a incoraggiare il confronto tra docenti per la definizione di azioni formative sulla base della priorità che alcuni obiettivi di formazione dovrebbero avere rispetto ad altri in contesto accademico, come di seguito proposto:

¹¹ Sulla distinzione tra tipi testuali di carattere generale e generi testuali concreti, cf., per esempio, Palermo 2013.

Livello macro-testuale:

- saper riconoscere i tratti costitutivi di generi testuali d'interesse, identificandone le caratteristiche fondamentali (per es. saper individuare le parti costitutive del testo e la loro funzione in un articolo scientifico);
- saper individuare il contesto comunicativo in cui si colloca uno specifico genere testuale, identificandone l'argomento e i destinatari (per es. individuare l'argomento generale e i possibili destinatari in un saggio breve);
- saper riflettere sulla variazione diafasica e sui diversi gradi di formalità dei testi, trasformando un genere testuale in un altro che condivide lo stesso argomento (per es. saper trasformare una relazione orale a un convegno in un articolo di giornale per un pubblico non specializzato);
- saper capire e produrre testi per fini di studio rilevanti nella comunicazione d'ambito accademico sulla base di modelli dati (per es. testi di tipo argomentativo come la tesina scritta);
- saper realizzare testi in formato digitale utilizzando diversi canali comunicativi come supporto a una presentazione orale su un argomento di studio (per es. saper fare una presentazione multimediale selezionando contenuti e curando l'impostazione grafica).

Livello micro-testuale:

- saper riconoscere i meccanismi di coesione di un testo e saperli riutilizzare (per es. saper individuare i tipi di sostituenti);
- saper riconoscere i meccanismi di coerenza di un testo e saperli riutilizzare (per es. saper individuare la funzione dei connettivi sintattici e testuali);
- saper riconoscere gli elementi pragmatici e saperli riutilizzare (per es. saper individuare le funzioni dei segnali discorsivi interazionali);
- saper utilizzare in modo adeguato lessico specialistico relativo a un certo ambito di studio (per es. comprendere il significato di termini relativi a uno specifico settore di studio);
- saper essere consapevoli dei meccanismi di formazione delle parole (derivazione, composizione, alterazione) per capire parole non conosciute (per es. saper individuare il significato di alcuni prefissi);
- saper individuare il livello di formalità di un testo sulla base del lessico utilizzato (per es. saper riconoscere gli usi tecnico-specialistici delle parole nelle collocazioni);
- saper riconoscere le funzioni dei segni di interpunzione e saperli riutilizzare in modo adeguato in un testo (per es. saper utilizzare un'adeguata punteggiatura per indicare le pause in un testo).

5 Imparare a imparare

Fondamentale e ricollegabile alla dimensione testuale è lo sviluppo di una pluralità di competenze, riconducibili alla competenza chiave *Imparare a imparare* (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017), che nella *Raccomandazione* del 2006 (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006) è definita come «l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo». Tale competenza ha un ruolo di primo piano nel facilitare i processi di apprendimento grazie alla riflessione esplicita sulle strategie di apprendimento, per loro natura replicabili e trasferibili in differenti contesti formativi (Mariani 2010) e, in genere, utilizzate dagli apprendenti a vari livelli di consapevolezza, poiché tali strategie sono relative a operazioni cognitive che sono «for the most part unobservable, though some may be associated with an observable behavior» (Chamot 2005, 113).

Tenendo conto del contesto formativo in cui gli studenti stranieri universitari si muovono, caratterizzato dalla parziale omogeneità del profilo socioculturale degli apprendenti, ma non dal settore di studio, è auspicabile dunque favorire l'uso consapevole di strategie trasversali a più ambiti disciplinari, dando priorità a quelle associate a compiti caratteristici dell'italiano per «fini di studio di tipo generale» (Mezzadri 2016).¹²

Di seguito vengono elencate le competenze necessarie per poter portare avanti in autonomia compiti adeguati a questo tipo di pubblico entro la classificazione di riferimento utilizzata da ultimo in Fragai, Fratter, Jafrancesco (2017), che prevede, non esaurendola, l'associazione di vari tipi di compiti a strategie di tipo cognitivo, metacognitivo e di comunicazione.

Strategie cognitive

Classificazione:

- saper riconoscere categorie di testi analizzando le caratteristiche di generi testuali concreti.¹³

Attenzione selettiva:

- saper applicare vari tipi di strategie per la comprensione di testi secondo lo scopo di lettura (per es. sviluppare l'attenzione selettiva per capire il senso globale di un testo, individuandone le parole chiave).

¹² Sulla interdipendenza tra i tre livelli di lingua, la lingua per scopi comunicativi generali, la lingua per fini di studio generali e la lingua per fini di studio specifici, cf. Mezzadri 2016, dove si sintetizzano le varie posizioni di ricerca sulla questione.

¹³ Per l'elenco non esaustivo dei generi testuali di interesse per studenti stranieri universitari, cf. Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017.

Ristrutturazione delle informazioni:

- saper riorganizzare le informazioni attraverso vari tipi di generi testuali come le mappe concettuali, le scalette, i riassunti, le presentazioni multimediali, la presa di appunti (per es. rielaborare le informazioni selezionate durante una lezione universitaria attraverso la rielaborazione degli appunti presi);
- scegliere modalità per mettere in evidenza le informazioni principali di un testo (per es. saper dare una titolazione ai paragrafi di un testo per sintetizzarne il contenuto).

Uso e creazione di risorse:

- saper consultare e selezionare fonti di informazione e documentazione per fini di studio (per es. consultare Internet per documentarsi su contenuti di tipo disciplinare tramite la ricerca di siti autorevoli);
- saper utilizzare fonti di informazione sfruttando il linguaggio verbale e grafico-visivo (per es. comprendere tabelle e grafici che riportano i dati quantitativi e saperli realizzare a partire da nuovi elementi);
- saper utilizzare testi per fini di studio, riconoscendone l'articolazione e la funzione delle parti (per es. saper riconoscere la struttura di un saggio breve composta di Introduzione, Svolgimento, Conclusione).

Strategie metacognitive

Pianificazione:

- saper identificare le caratteristiche del compito e dei sotto-compiti da eseguire, identificandone le fasi e le azioni da svolgere nel tempo (per es. nella preparazione di un esame orale saper pianificare le fasi di preparazione all'esame, fissando un colloquio con il docente per chiedere chiarimenti sugli argomenti più difficili e assistendo a un esame orale per capire come si svolge).

Valutazione:

- saper autovalutare i propri risultati e le strategie utilizzate (per es. saper autovalutare le proprie competenze linguistiche attraverso un questionario online per capire il proprio livello di competenza linguistica);
- saper utilizzare pratiche di valutazione alternativa tra pari¹⁴ e all'interno del gruppo, sia in classe sia in ambienti informali esterni alla classe (per es. saper valutare un lavoro di gruppo in termini di livello di difficoltà del compito).

14 In questo senso Varisco (2004, 241) sottolinea il ruolo del *new assessment*, inteso come forma di valutazione, non più solo etero-gestita dal docente, ma svolta all'interno di gruppi. Su forme di valutazione alternativa collegate a situazioni di apprendimento collaborativo offerte dal Web 2.0, cf. Elliot 2008.

Strategie di comunicazione

*Risposta a un problema:*¹⁵

- saper usare strategie di conversazione utilizzando i segnali discorsivi (per es. saper interagire e negoziare i significati, usando i segnali discorsivi interazionali con la funzione di chiedere una spiegazione durante una conversazione).

Parafrasi:

- saper usare parafrasi per rielaborare un testo di studio contraddistinto da lessico specialistico (per es. saper parafrasare i termini settoriali presenti negli articoli della Costituzione italiana, trovando forme sinonimiche di uso comune).

6 Competenza digitale

La *Competenza digitale* secondo le indicazioni della *Raccomandazione* 2006 viene definita come segue:

consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC:¹⁶ l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006, 4-12)

L'utilizzo delle TIC, pertanto, non implica solo la competenza strumentale, come per esempio l'utilizzo di mezzi che facilitino l'agire quotidiano delle persone nella realtà della conoscenza, ma richiede una «salda consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano» (4-12). L'utilizzo delle TIC dovrebbe anche favorire lo sviluppo della creatività e dell'innovazione più in generale. Possedere una 'competenza digitale' significa anche saper determinare e valutare l'affidabilità delle informazioni disponibili in Rete, nonché saperle usare nel rispetto dei diritti d'autore e con una certa consapevolezza critica.

Il concetto di competenza digitale, tuttavia, risale già agli anni Novanta (Meyers, Erikson, Small 2013), quando si parlava di *digital literacy*. Nel corso degli anni sono state date diverse definizioni che riguardano l'abilità

¹⁵ La definizione di questo tipo di strategia è quella attualmente più condivisa, anche se viene sottolineato che è sfumato, in questo caso, il confine con le strategie discorsive/conversazionali (Mariani 2011, 276).

¹⁶ Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione.

di reperire e di valutare le informazioni; in seguito il concetto di *digital literacy* è stato rielaborato e ampliato alla luce delle trasformazioni tecnologiche ed è stato ulteriormente specificato come segue:

This new socio-technical reality requires participants to possess not only skills and abilities related to the use of technological tools, but also knowledge regarding the norms and practices of appropriate usage. To be 'digitally literate' in this way encompasses issues of cognitive authority, safety and privacy, creative, ethical, and responsible use and reuse of digital media, among other topics. (Meyers, Erikson, Small 2013, 355)

Con le rapide e recenti trasformazioni tecnologiche avutesi la *digital literacy* non può essere più esclusivamente legata al contesto educativo, in riferimento alle competenze di base (saper leggere, scrivere, parlare e ascoltare), ma riguarda più in generale le competenze necessarie a tutti i cittadini della Rete, come per esempio il saper scrivere un SMS o una mail. Infatti a seguito delle trasformazioni Meyers, Erikson e Small dichiarano di assumere una «prospettiva olistica» in quanto

a more holistic perspective sees informal and formal contexts of digital literacy as components of a knowledge ecosystem. Every day, users of digital technologies engage in a wide range of literacy activities, at home, at work, and in third spaces, physical and online. Mapping a bus route, finding a restaurant, online shopping, messaging a friend; this perspective recognizes the fluid boundaries of learning and literacy, and helps scholars, educators and institutional partners acknowledge the complex and interconnected nature of literacy practice. Digital literacy is not strictly about competence in school-based research tasks, it is about effectively participating in our new digital world. (2013, 357)

Pertanto le competenze richieste agli utenti della società digitale riguardano da una parte l'uso delle tecnologie del Web 2.0, in quanto strumenti di comunicazione, e dall'altra la conoscenza e l'uso appropriato degli stessi.

Per quanto riguarda nello specifico la competenza digitale degli studenti universitari di italiano L2, recenti indagini condotte sulle loro abitudini tecnologiche (Fratter, Altinier 2015, 2017), se da una parte hanno confermato che gli studenti di italiano L2 sono degli utenti a tutti gli effetti *digital natives*, dall'altra hanno messo in luce che tali studenti inaspettatamente non possono essere definiti anche degli utenti *digital learners*, in quanto hanno innegabilmente «una certa visibilità in Rete, possied[ono] più di un profilo su *social network* [...] ma non [possono] essere definiti apprendenti digitali, in quanto le TIC non sono ancora entrate pervasivamente a far parte degli strumenti e dei supporti di apprendimento» (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017, 253).

Nel caso degli studenti universitari si ritiene opportuno prevedere obiettivi formativi focalizzati sullo sviluppo di alcune sottocompetenze digitali,¹⁷ facendo in particolare riferimento alla classificazione fornita da Ferrari, Punie e Brecko (2013), nella quale la competenza digitale viene suddivisa in cinque aree fondamentali: 1) Informazione; 2) Comunicazione; 3) Creazione di contenuti; 4) Sicurezza; 5) Capacità di risolvere problemi. Ciascuna di queste aree di competenza sono ulteriormente specificate come segue, adattandole allo sviluppo della competenza linguistica in generale. Gli esempi riportati nella tabella 1 fanno esplicito riferimento a sperimentazioni condotte con questo specifico pubblico di apprendenti (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017, 175-81):

Tabella 1. La competenza digitale e l'apprendimento linguistico

Competenze e sviluppo linguistico	Descrizione	Esempi di applicazione
1. Informazione (<i>Information</i>)		
<i>Browsing, searching and filtering information</i>	saper consultare diverse fonti di informazione online, valutandone la validità e l'attendibilità, per realizzare testi cartacei o multimediali	saper analizzare la struttura di siti con risorse, analizzandone la frequenza degli aggiornamenti e il funzionamento dei link esistenti
<i>Evaluating information</i>	saper selezionare risorse digitali per la riflessione metalinguistica e l'analisi della lingua italiana; saper selezionare e usare risorse digitali per la trasmissione di contenuti disciplinari in lingua italiana	saper selezionare dizionari; saper selezionare siti specifici e portali dove reperire informazioni autorevoli per realizzare testi cartacei o multimediali su argomenti di studio autorevoli online bilingui e monolingui
<i>Storing and retrieving information</i>	saper organizzare e condividere un archivio di fonti ricavate da Internet per facilitare il recupero di contenuti da usare per la realizzazione di testi cartacei o digitali su argomenti di studio o di interesse	saper usare software di <i>repositoring</i> per il lavoro a distanza sia individuale che collaborativo come per esempio Dropbox, Vimeo, Google Drive
2. Comunicazione (<i>Communication</i>)		
<i>Interacting through technologies</i>	saper selezionare strumenti digitali di comunicazione in modalità sincrona e asincrona;	per esempio selezionare Twitter per condividere informazioni sintetiche, utilizzando il registro linguistico più consono all'interazione comunicativa dello strumento scelto
<i>Netiquette</i>	saper usare modalità di comunicazione adatte allo specifico strumento	

17 Per sperimentazioni cf. Fragai, Fratter, Jafrancesco 2016, 2017.

Competenze e sviluppo linguistico	Descrizione	Esempi di applicazione
<i>Collaborating through digital channels</i>	saper interagire con dispositivi digitali per lavori di gruppo che richiedono lo scambio e la condivisione di informazioni su argomenti di studio o di interesse	saper usare <i>software</i> di comunicazione a distanza in tutte le sue potenzialità (schermo condiviso, invio materiali in allegato, chat testuali) come per esempio <i>Skype</i> per concordare in modo collaborativo le fasi di lavoro di un compito
<i>Sharing information and content</i> <i>Netiquette</i> <i>Managing digital identity</i>	saper condividere le informazioni reperite e diffonderle, anche in situazioni di apprendimento informale, attraverso i <i>social network</i> , per presentare i prodotti multimediali creati; conoscere le norme di comportamento nell'interazione online rispettando la diversità culturale e saper individuare comportamenti inappropriati	saper postare e condividere contenuti su <i>social network</i> come per esempio Facebook; saper commentare online il compito svolto in modo appropriato e nel rispetto dell'identità dei diversi internauti; gestire uno o più profili nei <i>social network</i> in base al gruppo di lavoro e di interesse distinguendo per esempio il profilo personale/famigliare da quello professionale
3. Creazione di contenuti (<i>Content-creation</i>)		
<i>Developing content</i>	saper progettare ed editare testi multimediali su argomenti di studio o di interesse utilizzando programmi di videoscrittura, immagini e video	saper realizzare testi audio di tipo descrittivo e/o informativo come materiale, per esempio, da inserire un'audioguida di un museo; saper utilizzare il formato adatto alla diffusione in Rete, per esempio in formato mp3
<i>Integrating and re-elaborating</i> <i>Copyright and Licences</i>	saper modificare e rielaborare i contenuti multimediali per sviluppare e migliorare contenuti già esistenti, creati individualmente o da altri nel rispetto delle norme del diritto d'autore	saper analizzare criticamente i contenuti presenti nel paratesto di una presentazione multimediale e modificarli per aumentare la leggibilità del testo; saper citare la fonte delle risorse reperite in Rete e utilizzate per la rielaborazione del materiale.

Competenze e sviluppo linguistico	Descrizione	Esempi di applicazione
4. Sicurezza (Safety)		
<i>Protecting devices</i>	saper proteggere la propria identità digitale, i propri dati personali, sapere prendere misure di sicurezza adeguate al contesto d'uso	fornire le adeguate informazioni sul proprio profilo evitando la diffusione di dati sensibili; saper de-correlare un profilo; saper gestire un profilo chiuso/privato a tutela di se stessi e dei propri compagni di lavoro
<i>Protecting personal data</i>		
5. Capacità di risolvere problemi (Problem solving)		
<i>Solving technical problems</i>	saper identificare le soluzioni digitali più adeguate (applicazioni, <i>software</i>) alle esigenze di studio, valutandone l'efficacia, per realizzare specifici prodotti multimediali	saper scegliere i <i>software</i> più adeguati alla realizzazione del proprio lavoro, e selezionare quelli in grado di facilitare il compito da svolgere
<i>Identifying needs and technological responses</i>		
<i>Innovating and creatively using technology</i>	saper collaborare nella creazione di un prodotto multimediale su argomenti di studio o di interesse, aggiornando le proprie competenze digitali o sostenendo gli altri membri del gruppo nello sviluppo di una competenza che è già posseduta	saper spiegare in modo semplice e chiaro nella L2 le procedure di utilizzo dei <i>software</i> necessari al lavoro da realizzare
<i>Identifying digital competence gaps</i>		

Per ciascuna delle cinque aree sopradescritte sono previsti tre livelli di competenza (*Foundation, Intermediate, Advanced*) e, poiché la competenza digitale è una competenza chiave di tipo trasversale, in particolare, durante la realizzazione di *project work* di tipo cooperativo, è auspicabile progettare, anche nei contesti di apprendimento linguistico, percorsi di formazione, in cui gli apprendenti sviluppino e migliorino le diverse sottocompetenze digitali grazie all'interazione con i loro pari.

7 Conclusioni

Il contributo ha inteso fornire una riflessione critica sul ruolo che assumono le competenze chiave trasversali nella progettazione di azioni formative per studenti universitari di italiano L2 e sulle ricadute applicative che hanno nella didattica delle lingue in ambito accademico.

Entro tale prospettiva metodologica e secondo l'ipotesi sostenuta in questo articolo, le osservazioni proposte nei paragrafi precedenti hanno preso in esame, in particolare, alcuni aspetti riguardanti la centralità di

modelli pedagogici basati sullo sviluppo di competenze specifiche collegate alla dimensione testuale, alle strategie di apprendimento e all'uso delle tecnologie digitali.

Nella formazione di studenti universitari di italiano L2 si rende necessario, pertanto, tenere in considerazione le peculiarità degli obiettivi di apprendimento, individuando risorse e strumenti in grado di combinare in modo organico lo sviluppo di vari tipi di competenze chiave trasversali, che non hanno carattere solo linguistico, in situazioni comunicative dove è fondamentale saper gestire testi con differenti gradi di formalità, attraverso l'uso di determinate strategie di apprendimento e la gestione delle risorse digitali per svolgere con successo i compiti richiesti nel contesto universitario, ma trasferibili in altri apprendimenti e utilizzabili proficuamente in futuri ambiti professionali.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, Gabriella (2016). «Dalla grammatica al testo e dal testo alla grammatica». *D'Achille* 2016, 275-82.
- Castoldi, Mario (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, Mario (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training (2014). *Terminology of European Education and Training Policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chamot, Anna Uhl (2005). «Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research». *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-30.
- Coletti, Vittorio (2015). *Grammatica dell'italiano adulto. L'italiano di oggi per gli italiani di oggi*. Bologna: il Mulino.
- Commission of the European Communities (1993). *White Paper. Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century* [online]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. URL http://aei.pitt.edu/1139/1/growth_wp_COM_93_700_Parts_A_B.pdf (2018-03-06).
- Consiglio europeo (2000). *Conclusioni della Presidenza. Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 Marzo 2000* [online]. URL <https://goo.gl/0ehHjY> (2017-01-28).
- Consiglio europeo; Commissione europea (2010). «Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro 'Istruzione e formazione 2010'» [online]. *Gazzetta dell'Unione europea*, 6 maggio. URL <https://goo.gl/Gug36w> (2017-01-28).

- Crahay, Marcel (2006). «Dangers, incertitudes et icomplétude de la logique de la compétence en education». *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- D'Achille, Paolo (a cura di) (2016). *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Da Re, Franca (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano; Torino: Pearson Italia.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Elliott, Bobby (2008). *Assessment 2.0. Modernising Assessment in the Age of Web 2.0* [online]. URL <https://goo.gl/Vy1QWj> (2017-06-30).
- Ferrari, Anusca; Punie, Yves; Brecko, Barbara N. (2013). *Digcomp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359> (2017-06-30).
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2010). *Unitalia. Corso di italiano per studenti stranieri universitari*. Milano; Firenze: Mondadori Education; Le Monnier/Italiano per stranieri.
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze di studenti stranieri*. Roma: Aracne editrice.
- Fratter, Ivana; Altinier, Micol (2015). «Gli apprendenti di italiano L2 all'Università e le loro abitudini tecnologiche» [online]. Helm, Francesca; Bradley, Linda; Guarda, Marta; Thouësny, Sylvie (eds.), *Critical CALL = Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*. Dublin: Research-publishing.net, 177-80. URL [10.14705/rpnet.2015.000329](https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000329).
- Fratter, Ivana; Altinier, Micol (2017). «Il pubblico degli studenti internazionali e le loro abitudini tecnologiche nei CLA: quale offerta formativa di italiano L2 per loro?». Guaragnella, Pasquale; Abbaticchio, Rossella; Williams, Christopher (a cura di), *Diffusione della lingua italiana e ruoli dei Centri Linguistici di Ateneo*. Lecce: Pensa MultiMedia, 89-106.
- Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Mariani, Luciano (2010). *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova: Libreria universitaria.it edizioni.
- Mariani, Luciano (2011). «Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale». *Italiano LinguaDue*, 3(1), 273-93.
- Meyers, Eric M.; Erickson, Ingrid; Small, Ruth V. (2013). «Digital Literacy and Informal Learning Environments: an Introduction». *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-67.

- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Loescher Editore.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* [online]. URL <https://goo.gl/HnihyL> (2017-08-17).
- Palermo, Massimo (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Parlamento europeo; Consiglio dell'Unione europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)* [online]. URL <https://goo.gl/z0EmdC> (2017-11-17).
- Roverselli, Carla; Paolone, Anselmo R. (2013). *Competenze trasversali. Valutazione e valorizzazione delle esperienze di studio all'estero*. Colle di Val d'Elsa (SI): Fondazione Intercultura onlus.
- Schank, Roger C. (1995). *What We Learn When We Learn by Doing (Technical Report No. 60)* [online]. Evanston (IL): Northwestern University, Institute for Learning Sciences. URL <https://goo.gl/Ad4j8a> (2017-01-28).
- Varisco, Bianca Maria (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- WHO, World Health Organization (1997). *Life Skills Education in Schools*. Geneva: World Health Organization.

