

LORENZO ROCCA - NOEMI CATIZONE

UN'ESPERIENZA DELLA SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI PRESSO L'UNIVERSITÀ URBANIANA

1. INTRODUZIONE

La formazione linguistica dei religiosi e delle religiose, come apprendenti non italo-foni chiamati a svolgere i propri studi e il proprio servizio ecclesiale nel nostro Paese, rappresenta un aspetto fondamentale del loro percorso di inserimento nella vita cattolica e nella società italiana (Diadori, 2015). La competenza in italiano costituisce, infatti, una condizione essenziale per la partecipazione alle attività proprie sia del contesto accademico nel quale l'utenza di riferimento si trova inserita, sia nell'ambito delle comunità pastorali, specie romane, ove la medesima è chiamata a interagire.

In questo quadro si inserisce l'esperienza della Società Dante Alighieri (di seguito SDA) che, nel 2024, ha realizzato presso l'Università Urbaniana (di seguito URB) un intervento formativo mirato ai bisogni linguistici di sacerdoti, suore e seminaristi provenienti da diversi contesti culturali e iscritti ai Collegi pontifici riconducibili al Dicastero per l'Evangelizzazione dei Popoli.

Il presente contributo ha l'obiettivo di presentare tale esperienza, documentando i risultati di un'azione progettuale tuttora in corso, in una seconda annualità che sta vedendo il consolidarsi del lavoro svolto. Ciò grazie alla riconferma dell'impianto metodologico avvenuta sulla scorta delle evidenze raccolte ad esito della prima annualità. Quest'ultima, su cui ci si soffermerà, ha coinvolto 176 apprendenti provenienti per la maggior parte da Africa e Asia e appartenenti a fasce d'età eterogenee,

con una media rientrante nel *range* 31-35 anni.

Il percorso formativo ha previsto l'erogazione di contenuti linguistici secondo una progressione dal primo contatto con la nuova lingua alla piena indipendenza comunicativa, sostenuta da approfondimenti relativi al lessico specialistico in contesto religioso e accademico, nonché dalla riproposizione in classe di compiti di realtà riflettenti situazioni di interazione proprie del pubblico di riferimento. I "saper fare" obiettivo di insegnamento rimandano ai descrittori del QCER Volume complementare (Consiglio d'Europa, 2020), opportunamente contestualizzati.

Per sostenere la crescita interlinguistica è stato progettato un *iter* strutturato in tre segmenti sequenziali calendarizzati da marzo 2024 a gennaio 2025: a una prima fase di formazione a distanza sono seguite due fasi distinte in presenza. Ciascun segmento, descritto brevemente nel successivo paragrafo e in maniera analitica nel relativo Piano di studio SDA, ha contemplato classi da un minimo di 12 a un massimo di 18 partecipanti, con ore da 50 minuti.

2. UNIRE SEGMENTI FORMATIVI

Il primo segmento formativo è stato erogato interamente online, all'interno dell'ambiente educativo digitale *Dante.global*; ciò ha consentito da un lato la partecipazione di studenti provenienti da contesti geografici differenti e con diversi fusi orari, dall'altro di porre le basi linguistiche dell'italiano come LS già in fase di pre-partenza. A marzo è stato pertanto programmato un momento di accoglienza e orientamento, articolato in interviste conoscitive individuali su piattaforma Zoom (svolte, laddove necessario, in lingue di comunicazione diverse dalla lingua *target*) e successiva somministrazione di prove di posizionamento linguistico. Quanto posto in essere perseguiva la duplice finalità di operare un'analisi dei bisogni degli studenti e di valutarne le competenze pregresse in italiano, con relativo inserimento nelle classi di livello più adeguato.

La formazione a distanza ha ricompreso corsi A1 e A2, strutturati in moduli progressivi che hanno abbracciato il trimestre aprile-giugno 2024. Il bilanciamento tra le varie attività, in plenaria, in stanze di lavoro e di studio autonomo, è stato distribuito nell'ambito di un carico didattico di 12 ore settimanali di apprendimento sincrono e 10 ore di apprendimento asincrono tutorato. Ad integrazione delle valutazioni diagnostiche, formative e continue, sono stati previsti momenti puntuali di profitto (Consiglio d'Europa, 2002: 227) con verifiche di fine corso i cui esiti hanno guidato la formazione delle classi del secondo segmento formativo, in presenza, iniziato a Roma presso l'Università Urbaniana nel mese di luglio.

Nel periodo estivo si è avuta così l'erogazione di corsi intensivi di italiano L2 di livello B1 - con possibilità di recupero A2 - per complessive 200 ore (calcolate su 20 ore a settimana per 10 settimane, con 5 incontri al mattino da 4 ore ciascuno). Al termine è stato nuovamente calendarizzato un esame di livello i cui risultati, in

maniera analoga rispetto a quanto avvenuto nella successione da online a presenza, hanno portato alla composizione delle classi del terzo e ultimo segmento, stavolta focalizzato sul livello B2, con possibilità di recupero B1. In questo caso, in considerazione del concomitante impegno rappresentato dall'avvio dei corsi accademici, le ore di italiano sono state distribuite su un carico didattico più contenuto, per un totale di 112 ore (calcolate su 8 ore a settimana per 14 settimane, da ottobre alla prima metà di gennaio).

Si precisa che, tanto nel secondo quanto nel terzo segmento, in aggiunta alle ore d'aula sincrone, gli studenti hanno avuto accesso continuativo all'ambiente educativo *Dante.global* per proseguire la formazione in autoapprendimento, rinforzando strutture e pragmatica.

L'esperienza si è conclusa con la somministrazione prima di strumenti di valutazione dell'impatto dell'intero percorso formativo, poi della certificazione PLIDA in sessione straordinaria B1 e B2. Agli esiti di questa duplice somministrazione il presente lavoro dedicherà altrettante sezioni.

3. LA VALENZA DI UN APPROCCIO INTEGRATO

Sulla base di quanto sopra esposto, il percorso formativo ha previsto un approccio integrato caratterizzato da un *continuum* che si sostanzia nel coerente passaggio dall'apprendimento a distanza all'apprendimento in presenza, secondo una costante connessione tra insegnamento e valutazione. Tale connessione, in ultima analisi, si traduce nel passaggio ragionato dell'apprendente che passa dall'essere studente all'interno di un gruppo-classe a essere candidato in contesto certificatorio.

L'integrazione che si intende evidenziare ha interessato anche i materiali didattici, offerti secondo input declinati nelle settimane-lavoro previste da ciascun Piano di studio redatto per livello del QCER. Il ventaglio di risorse messo a disposizione dei docenti includeva manuali generalisti di italiano LS e L2, un manuale tematico (livello B1+) per apprendenti religiosi, contenuti digitali *Dante.global* sequenziati rispetto alle Unità dei manuali, un eserciziaro per il rinforzo di grammatica e lessico, dispense tratte dal *Toolkit Language Support for Migrants* del Consiglio d'Europa¹ (tradotte e adattate al profilo studenti), materiali di preparazione alla prova PLIDA e, più in generale, di familiarizzazione con il formato delle certificazioni, mirati quindi allo sviluppo della *test literacy*.

A completamento delle risorse appena elencate si è posta l'elaborazione di dieci scenari comunicativi profilati, sviluppati da SDA sulla base di un'analisi approfondita delle specifiche esigenze degli apprendenti, effettuata di concerto con i rettori dei relativi collegi di appartenenza.

Il modello operativo "scenario" ha una struttura composta da quattro sezioni

1 <https://www.coe.int/en/web/language-policy/toolkit-2024>.

(obiettivi, situazioni comunicative, materiali e attività linguistiche) che, nell'ordine, chiariscono gli scopi sociali e linguistici, presentano le funzioni comunicative interessate e propongono un insieme di variabili reali per lo svolgimento di compiti su misura, volti a stimolare l'uso autentico della lingua, con particolare attenzione alla dimensione dell'oralità e all'aspetto pragmatico (Beacco *et al.* 2005). Le attività linguistiche vengono proposte nella sequenza logica funzionale al soddisfacimento del bisogno concreto e pongono costante attenzione al confronto interculturale, prediligendo un apprendimento collaborativo, prevedendo numerosi momenti di *cooperative/peer learning* (Chiappelli/Gentile 2016) con lavori a coppie o in piccoli gruppi, così come con momenti di interazione e discussioni in plenaria. L'intento è allenare l'agire in lingua (Piccardo/North 2019) in situazioni relative ai diversi domini d'uso, con specifico riferimento al contesto accademico, all'ambito professionale e alle situazioni di vita sociale proprie dell'utenza *target*. A titolo esemplificativo e non esaustivo si riportano di seguito i titoli di alcuni degli scenari realizzati, adeguati rispetto ai livelli B1, B1+ e B2 e appropriati con rimando al pubblico di religiosi cui si rivolgono: “Una giornata con la Caritas: raccolta vestiti e mensa”, “Quotidianità in parrocchia”, “Progettare un pellegrinaggio”, “Organizzare un evento per il Giubileo 2025”, “Analizzare i problemi della propria Diocesi e confrontarsi”, “Comprendere un discorso pastorale”. Gli scenari, sulla scorta dei principi democratici che caratterizzano l'intera azione di politica linguistica del Consiglio d'Europa, insistono molto sull'importanza di accrescere nel discente la consapevolezza da un lato del proprio repertorio plurilingue (Cantù/Cuciniello 2012; Cognigni 2020), dall'altro, e in coerenza con la biografia propria del *Portfolio europeo delle lingue*², del percorso di apprendimento in cui è coinvolto.

4. LA SFIDA DELLA CERTIFICAZIONE

Un elemento di particolare rilievo riguarda gli esiti della certificazione linguistica PLIDA B1 e B2 somministrata al termine del percorso formativo. La sessione, organizzata in modalità dedicata, si è svolta tra il 14 e il 17 gennaio 2025, con prove scritte e orali.

La figura 1 riporta i valori, distinti per livello ed espressi in termini percentuali, afferenti al superamento di ciascuna delle quattro componenti dell'esame PLIDA. I dati mostrano risultati generalmente positivi, con un numero limitato di casi di non superamento. Le prestazioni migliori sono state registrate nelle abilità produttive (“scrivere” e “parlare”), mentre sono emerse alcune criticità nelle abilità ricettive (“leggere” e “ascoltare”).

2 <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

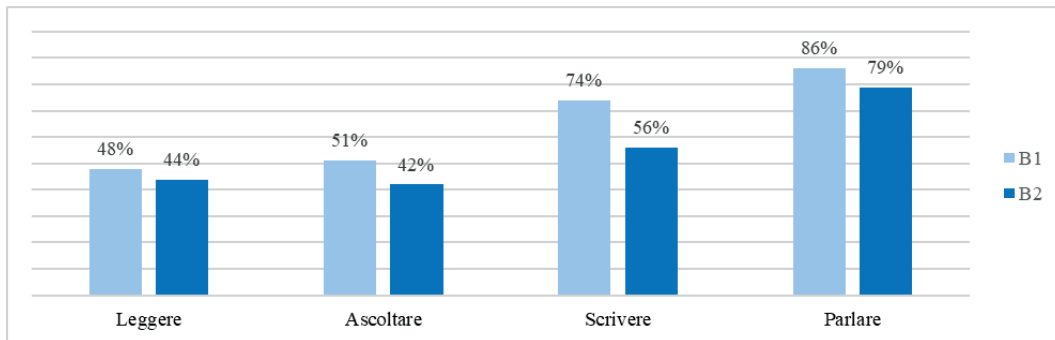


fig. 1 – Risultati esame PLIDA

Nonostante l'utilizzo di materiali *ad hoc* per la preparazione all'esame, si è palesata la mancanza di abitudine con tempi e procedure della certificazione in senso lato. Di ciò si è tenuto conto nella strutturazione della seconda annualità dell'intervento formativo che, fra l'altro, sta prevedendo un potenziamento delle attività di allenamento alle prove PLIDA, senza tuttavia appiattire il percorso sulla base di una logica distorta di *teaching to test* (Firestone *et al.* 2004).

Per un'esplicitazione degli altri interventi di revisione delle linee progettuali, nel passaggio tra la prima e la seconda annualità, si rimanda alla corrispondente sezione dell'articolo. Essa è anticipata da un *focus* sui questionari somministrati a studenti e docenti per ottenere *feedback* in merito all'esperienza vissuta. Lo studio dei dati raccolti, filtrati e comparati secondo la duplice prospettiva apprendente-insegnante, ha infatti contribuito a orientare gli interventi di revisione sopra richiamati.

5. L'IMPATTO DEL PERCORSO FORMATIVO

Il questionario di fine progetto, con compilazione online, facoltativa e anonima, ha raccolto le opinioni dei partecipanti fornendo un quadro dell'impatto dell'iniziativa. Le rappresentazioni che seguono riflettono la distribuzione dei rispondenti (174 studenti e 27 insegnanti), in relazione ad affermazioni nelle quali veniva richiesto il grado di accordo su una scala Likert a quattro gradini, dove 1 significava "fortemente in disaccordo" e 4 "fortemente d'accordo" (Gobbo/Mauceri 2014).

5.1 Aree di positività

Come mostrano le figure 2 e 3, i partecipanti hanno espresso un giudizio molto positivo sul progetto, con riferimento alla sua utilità e al suo aver rappresentato un'esperienza bella e soddisfacente.

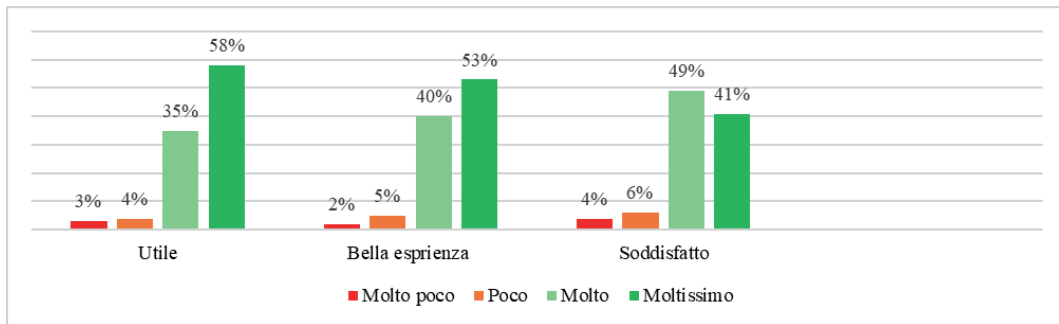


fig. 2 – Punto di vista degli studenti

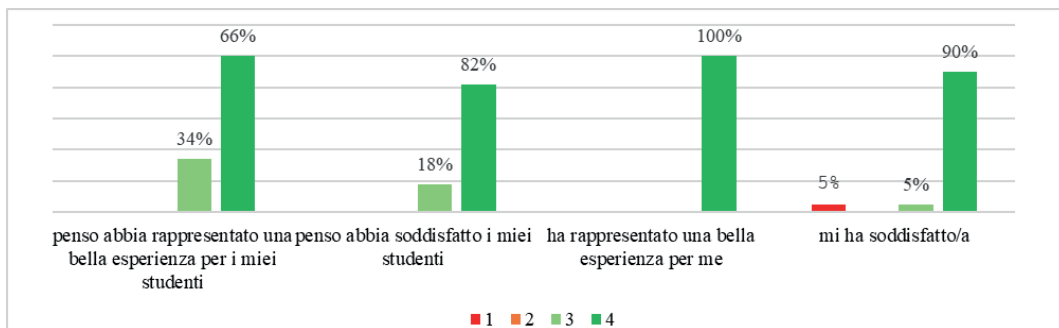


fig. 3 – Punto di vista degli insegnanti

Venendo ai materiali didattici, all'interno del ventaglio degli *input* proposti, gli scenari hanno raccolto l'apprezzamento maggiore da parte degli apprendenti (fig. 4), rivelandosi pienamente rispondenti ai bisogni specifici dell'utenza.

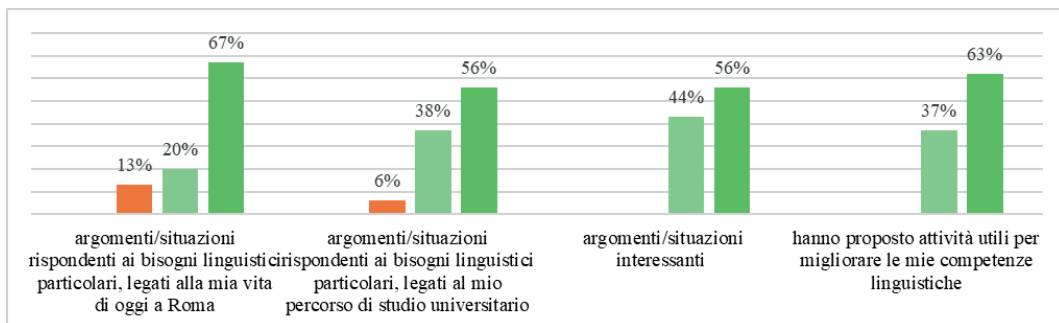


fig. 4 – Grado di apprezzamento degli studenti rispetto ai materiali didattici

In generale, si può osservare un consenso diffuso circa le ricadute favorevoli dell'esperienza di apprendimento sulla vita degli studenti. Nel merito, la figura 5 restituisce la distribuzione numerica dei rispondenti riguardo alla maggiore fiducia nell'utilizzo della lingua italiana in contesti afferenti al loro quotidiano, dalle conversazioni informali alle interazioni accademiche.

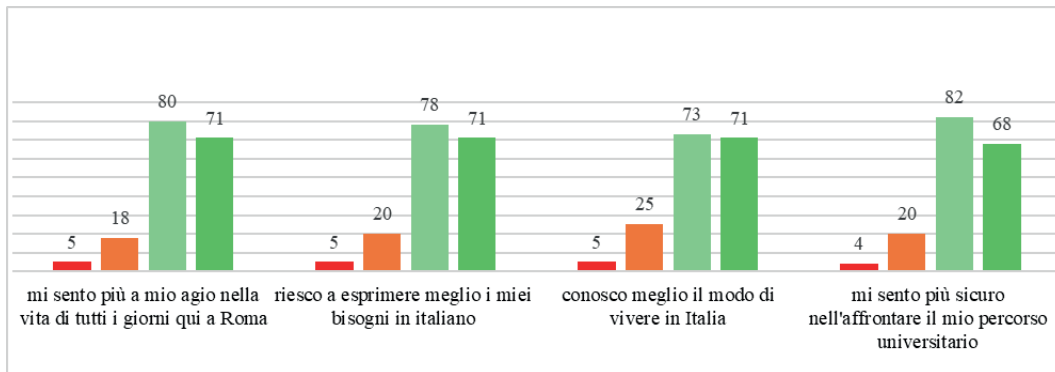


fig. 5 – Fiducia nell'utilizzo dell'italiano

Il progetto ha inoltre generato effetti positivi sulla frequenza delle lezioni universitarie, nelle varie facoltà di destinazione dei Collegi. A tal proposito la figura 6 mostra le risposte relative alla percezione avvertita rispetto al sentirsi a proprio agio in ateneo con riferimento alle quattro abilità di base; i dati in questo caso sono aggregati, al fine di meglio operare un distinguo macro tra valori in accordo (3-4) e disaccordo (1-2).

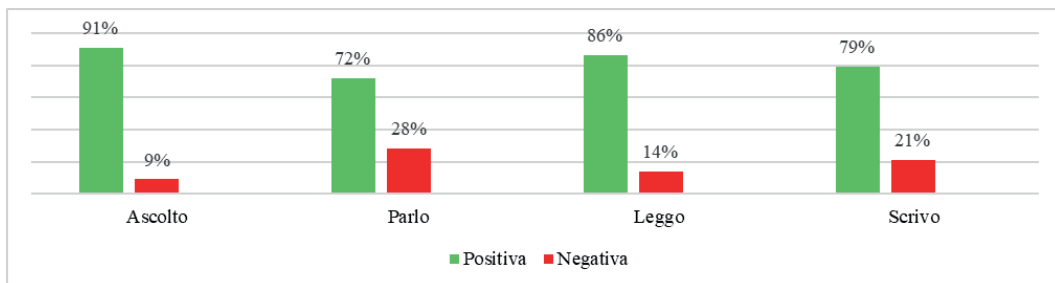


fig. 6 – Fiducia nell'utilizzo delle abilità di base nel contesto accademico

5.2 Aree di miglioramento

Sebbene non vi siano stati elementi di forte criticità, sono tuttavia emerse aree di miglioramento specie afferenti al terzo segmento; molti studenti hanno segnalato sovrapposizioni con le lezioni universitarie e una generale difficoltà nel gestire il carico cognitivo determinato dalla copresenza di lezioni accademiche e corso di lingua italiana; questo ha causato una stanchezza, mentale e a volte anche fisica, che si è andata via via acuendo da ottobre alla pausa didattica prevista per il Natale. Inoltre, l'esito non del tutto soddisfacente degli esami PLIDA ha generato la già richiamata esigenza di insistere maggiormente sulla preparazione dell'esame di certificazione, con un crescente numero di attività a ciò funzionali.

6. VERSO LA SECONDA ANNUALITÀ

La condivisione delle aree di miglioramento con il Dicastero per l'Evangelizzazione dei Popoli ha consentito l'attuazione di alcuni cambiamenti significativi nella seconda annualità. Tra le novità introdotte si segnala il corso Pre A1, erogato online a marzo 2025 e specificamente pensato per gli apprendenti con lingue tipologicamente distanti; una sorta di introduzione all'italiano, propedeutica all'avvio del primo segmento.

Particolare attenzione è stata poi dedicata al periodo estivo, da tutti considerato il segmento migliore per lavorare sull'italiano, stante l'assenza di impegni accademici degli studenti. In questo senso l'introduzione di ore aggiuntive d'aula, con rientri pomeridiani e uscite didattiche, ha inteso sostenere l'opportunità di apprendimento in presenza.

Infine, l'aumento del monte ore estivo ha consentito di anticipare l'avvio dei corsi B2 già a inizio settembre; in tal modo, nel terzo segmento, sono stati previsti maggiori spazi didattici per un'azione più mirata al PLIDA.

CONCLUSIONE

L'esperienza formativa descritta ha evidenziato l'efficacia di un approccio integrato che ha saputo coniugare apprendimento a distanza e in presenza, risorse digitali e cartacee, materiali didattici generalisti e profilati. Tutto ciò ha consentito una progettazione *tailored*, con un percorso realmente costruito in risposta ai bisogni linguistico-comunicativi degli studenti e che ha tenuto conto dei vincoli, anche logistici, propri in particolare della fase autunnale.

I risultati ottenuti, sia in termini di competenze in italiano, sia sul piano della maggiore integrazione nella realtà accademica e pastorale, confermano l'importanza dell'intervento realizzato, la cui valenza appare ben sintetizzata dalla voce degli studenti, intervistati al termine del terzo segmento allo scopo di corroborare le evidenze quantitative dei questionari con indagini qualitative.

Proprio con due estratti delle interviste si vuole concludere il presente lavoro; mentre la prima testimonianza sottolinea l'importanza del connubio pre-partenza online e presenza in Italia: "State facendo bene perché questo modo di iniziare dai nostri paesi mi ha aiutato molto", la seconda riflette il valore dell'uso della lingua, con motivazioni integrative che vanno al di là delle motivazioni strumentali – pure presenti- afferenti all'ottenimento di un titolo linguistico: "È stata un'esperienza bellissima e ricca. Spero non solo di ottenere il certificato, ma molto di più: parlare bene la lingua nella società".

BIBLIOGRAFIA

- Diadori 2015 = Pierangela Diadori, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Firenze, Le Monnier-Mondadori.
- Consiglio d'Europa 2020 = Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Università degli Studi di Milano, Italiano LinguaDue.
- Consiglio d'Europa 2002 = Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Beacco *et al.* 2005 = Jean Claude Beacco / Mariela Ferrari / Gilbert Lhôte / Christine Tagliante, *Niveau A1.1 pour le français: référentiel de certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris, Didier.
- Chiappelli/Gentile 2016 = Tiziana Chiappelli / Maurizio Gentile, *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, Franco Angeli.
- Piccardo/North 2019 = Enrica Piccardo / Brian North, *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, Bristol, Multilingual Matters.
- Cantù/Cuciniello 2012 = Silvana Cantù / Antonio Cuciniello (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione ISMU, Milano, <https://www.ismu.org/guida-plurilinguismo/> (ultimo accesso: 18/11/2025).
- Cognigni 2020 = Edith Cognigni, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa.
- Firestone *et al.* 2004 = William A. Firestone / Roberta Y. Schorr / Lora F. Monfils. *The Ambiguity of Teaching to the Test: Standards, Assessment, and Educational Reform*, London, Routledge.
- Gobo/Mauceri 2014 = Giampietro Gobo / Sergio Mauceri, *Constructing Survey Data. An Interactional Approach*, London, Sage Publications.