

## ORIENTARSI TRA DUE MONDI: I PERCORSI LINGUISTICI DI UNIGE TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

RITA CERSOSIMO, NORA GATTIGLIA, ALICE PAGANO, MICAELA ROSSI & GIULIA STAGGINI  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA

rita.cers@live.it; nora.gattiglia@edu.unige.it; alice.pagano@edu.unige.it;  
micaela.rossi@unige.it; stagginigiulia@gmail.com.

Citation: Cersosimo, Rita, Nora Gattiglia, Alice Pagano, Micaela Rossi and Giulia Staggini (2024) “Orientarsi tra due mondi: i percorsi linguistici di Unige tra scuola e università”, in Costanza Cucchi and Mirella Piacentini (eds.) *Inclusive and Student-Centred Learning in Linguistics and Translation: Practices in Higher Education*, mediAzioni 41: D320-D338, <https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/20978>, ISSN 1974-4382.

**Abstract:** This paper illustrates the activities proposed by the Department of Modern Languages and Cultures (DLCM) of the University of Genoa, carried out within the framework of the POT (Plans for Orientation and Tutoring) and PCTO (Pathways for Transversal Competences and Orientation) projects promoted by MIUR, starting from 2017 and addressed to students of secondary schools. The described workshop experiences focus on two macro-areas in particular: on the one hand, an experiential pathway on the profession of interpreter; on the other, the enhancement of language skills. In conclusion, future objectives are described in the perspective of a more inclusive university.

**Keywords:** tutoring; orientation; transversal competencies; inclusion.

## **1. Introduzione: Piani di Orientamento e Tutorato (POT) e Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)**

La pandemia di Covid-19 ha profondamente cambiato il panorama della formazione superiore; i rapporti più recenti (si vedano tra gli altri per un panorama italiano Inferrera *et al.* 2021 e per una visione europea Farnell *et al.* 2021) permettono di evidenziare buone pratiche e nuove fragilità legate ai contesti di formazione a distanza, aggiungendo alle annose criticità della formazione universitaria in modalità presenziale le nuove sfide e i nuovi rischi delle interazioni in remoto. Una costante tuttavia è rappresentata dalla coscienza generalizzata dell'importanza e della delicatezza della fase dell'orientamento in ingresso, del passaggio cruciale tra scuola superiore e Università. Il divario crescente tra le competenze in uscita dal ciclo della scuola secondaria superiore e le competenze richieste dai percorsi universitari, così come la necessità ineludibile di favorire e garantire scelte consapevoli da parte degli studenti nella selezione del loro percorso di formazione, rappresentano oggi sfide sempre più difficili da affrontare. I rapporti precedentemente citati confermano che il periodo che intercorre tra il termine della scuola superiore e la fine del primo anno del percorso universitario è uno snodo determinante per il successo della formazione, così come per un inserimento pieno ed efficace delle matricole nella comunità universitaria.

L'urgenza di approntare dispositivi di supporto e monitoraggio per assicurare alle matricole una scelta consapevole e un percorso formativo di successo è quindi ancora più evidente a valle di un evento come la pandemia, accompagnato da nuovi ostacoli e dall'acuirsi di difficoltà già presenti nel sistema (Farnell *et al.* 2021). Il rapporto di Inferrera *et al.* indica tra le maggiori difficoltà sperimentate dalle matricole dell'a.a. 2020-21 la mancanza di motivazione, spesso frutto di una sensazione di solitudine e di mancanza di auto-efficacia, che a sua volta si traduce ancora troppo spesso in alti tassi di abbandono della formazione stessa. Appaiono quindi di grande attualità i progetti descritti in queste pagine, che si posizionano all'interno della più vasta cornice dei POT, nati nel 2017 sul modello dei precedenti e fortunati PLS (Piani Lauree Scientifiche), al fine di generare progetti specifici di orientamento e tutorato per le lauree di area socio-umanistica (ma non solo). I POT (Piani di Orientamento e Tutorato, previsti dal DM 1047/2017 e poi successivamente confermati nelle programmazioni ministeriali degli ultimi anni) nascono proprio con la finalità di assicurare l'efficacia delle azioni di orientamento in ingresso e di garantire una filiera di supporto e tutorato nel momento del passaggio scuola-università, coinvolgendo i docenti delle scuole superiori, gli istituti scolastici e le Università in un ecosistema il più possibile virtuoso. Con scopi comparabili e complementari si possono identificare anche le attività legate ai progetti PCTO, o Percorsi per le Competenze Trasversali e Orientamento (resi obbligatori dalla legge 107/2015 e già presenti stabilmente sul territorio con il nome di ASL-Alternanza Scuola Lavoro), volti a favorire negli studenti una scelta consapevole del proprio percorso di formazione, a potenziare le competenze trasversali (*soft skills*) e a facilitare il passaggio scuola-università nel caso dei PCTO attivati presso gli Atenei.

Sia i POT (quale il POT UNISCO, coordinato dall'Università di Padova e diretto ai corsi di studio di classe L-11 e L-12, cui alcune delle esperienze descritte in queste pagine fanno riferimento) che i PCTO rappresentano quindi cantieri in questo momento ancora più urgenti e necessari di quanto già non fossero fino ai primi mesi del 2020. Le pagine che seguono presentano diversi progetti collegati alle finalità descritte, con particolare attenzione per alcuni assi nevralgici quali l'inclusione, le metodologie didattiche attive, il potenziamento delle competenze trasversali e l'utilizzo intelligente delle tecnologie della comunicazione in un contesto di iperconnessione che troppo spesso rischia di sfociare in un fallimento della formazione; tutti piccoli tasselli di un comparto in divenire, al quale nel futuro le università dovranno prestare una crescente attenzione.

## **2. Prospettiva didattica e obiettivi dei percorsi**

I percorsi descritti nel presente articolo partono dalla convinzione dell'efficacia didattica di alcune pratiche specifiche: il *learning-by-doing*, il *role-play*, il *mentoring* e l'acquisizione di *soft skills* proprie all'ambito linguistico, quali competenze comunicative e multiculturali. Tali scelte si inseriscono all'interno di una didattica universitaria che ambisce all'inclusività, come descritto nei paragrafi seguenti.

### **2.1 Learning-by-doing**

Per i percorsi qui proposti è stata utilizzata la strategia del *learning-by-doing*. È convinzione delle formatrici, infatti, che attraverso questa pratica i discenti possano meglio comprendere e, di conseguenza, apprendere grazie a un coinvolgimento più attivo nelle attività didattiche. Grazie al ruolo del facilitatore che guida e propone le varie attività con un approccio *student-centered* (Mekonnen 2020), infatti, "l'enfasi si sposta dal docente allo studente stesso, promuovendo la sua partecipazione attiva nell'acquisizione di nuove conoscenze e competenze" (Močinić 2012). Fra le varie declinazioni di tale approccio, particolare attenzione è stata attribuita al *role-play*, proponendo ai discenti simulazioni di situazioni reali da affrontare e facendoli confrontare con un'applicazione pratica delle competenze richieste dai laboratori.

### **2.2 Mentoring**

La centralità dello studente all'interno del processo di apprendimento, tipica del *learning-by-doing*, non è stata però totale: all'interno della cornice del *mentoring*, il ruolo del formatore-facilitatore raddrizza ogni eventuale squilibrio della relazione didattica. Questa relazione si fa particolarmente significativa nelle discipline professionalizzanti come, nel nostro caso, l'interpretazione; ma anche, per restare nell'ambito dello studio delle lingue, la traduzione e la professione insegnante: tutti quei percorsi che conducono all'integrazione in un gruppo professionale, con una sua storia, i suoi saperi, la sua deontologia.

L'apprendimento come acculturazione (Chang 2008) non riguarda solo le tecniche (il "fare") ma anche competenze riflessive e metalinguistiche (il "sapere") e competenze interpersonali ed etiche (l'"essere"; v. Cirillo & Niemants 2017). Dal lato del formatore, l'insegnamento si fa facilitazione del dibattito d'aula e proposta di soluzioni strategiche: e questo poiché nel diverso approccio al problema sta la vera differenza tra novizio ed esperto (Jacobson 2001), soprattutto quando il "problema" è una situazione che coinvolge una comunicazione tra esseri umani. Qui il formatore incontra una particolare responsabilità nei confronti degli studenti delle scuole superiori: da un lato, l'insegnamento universitario pone gli studenti di fronte a problemi per cui si devono considerare soluzioni multiple e possibilmente tutte funzionali. Questa tipologia di problemi può porre difficoltà evidenti allo studente che affronta per la prima volta ambiti del sapere in cui "giusto" e "sbagliato" travalicano l'opposizione abituale, il bianco e il nero della risposta esatta. Il formatore dovrebbe quindi riuscire a tematizzare i perché della molteplicità di soluzioni, supportando con le giuste domande poste agli studenti, e a se stesso (Skaaden 2013), creatività, critica, dubbio.

### 2.3 Didattica inclusiva e accessibile

Le strategie e gli approcci didattici precedentemente descritti si sono rivelati particolarmente efficaci per il raggiungimento di uno degli obiettivi dei percorsi: l'inclusione scolastica. Includere, in questo caso, significa garantire pari opportunità a tutti gli attori sociali presenti nell'ambiente scolastico e, per fare didattica inclusiva, si dovrebbero rispettare tre principi fondamentali: comprendere le differenze del funzionamento umano; valorizzare le diversità; agire in modo efficace e partecipativo (Ianes & Cramerotti 2013) nella comunità di pratiche.

Tali principi, tuttavia, non hanno costituito soltanto il quadro teorico entro cui i laboratori sono stati sviluppati, bensì hanno ispirato anche strategie didattiche quali: l'utilizzo di strumenti compensativi e di misure dispensative; la valorizzazione delle differenze culturali (vedi §3, *infra*); l'elaborazione di percorsi dedicati a coloro che hanno disturbi specifici di apprendimento (DSA). Rispetto a quest'ultimo profilo di studenti, le formatrici hanno prestato particolare attenzione allo sviluppo di materiali didattici che fossero accessibili e inclusivi. Dal punto di vista grafico, infatti, si sono adoperati caratteri altamente leggibili, fra cui EasyReading™, e codificazioni cromatiche che permettessero di gerarchizzare informazioni e nozioni. A livello organizzativo, poi, gli incontri sono stati introdotti esponendo esplicitamente il programma per rispondere a quelle esigenze di trasparenza e sistematicità che caratterizzano la glottodidattica accessibile (Daloiso 2016). Infine, a livello didattico, sono state privilegiate attività collaborative e interattive, al fine di stimolare non solo la motivazione estrinseca ma anche la memoria di lavoro, scarsamente sviluppata in tale profilo di apprendenti (Maehler & Schuchardt 2016; Stella *et al.* 2018; Orsolini 2019).

### **3. “Saper comunicare nell’ambito universitario”: percorsi di sviluppo delle competenze linguistiche avanzate in italiano e in lingua straniera**

Data la necessità di agevolare l’inserimento di tutti gli studenti all’interno di un percorso universitario, si è pensato di procedere su due fronti: da una parte, il recupero e il rinforzo delle competenze linguistiche necessarie per affrontare le materie accademiche in maniera positiva e critica (§3.1, *infra*); dall’altra, il potenziamento delle soft skills utili per una maggiore consapevolezza del metodo di studio individuale e del proprio ruolo nel contesto universitario (§3.2, *infra*).

#### **3.1 Laboratorio di recupero delle competenze linguistiche in ingresso**

Il Progetto POT7 ha portato all’introduzione di un test iniziale obbligatorio, chiamato test CL (test di Competenze Linguistiche), che consente ai neo-iscritti ai corsi di studio del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne di ottenere una mappatura delle proprie abilità di comprensione del testo scritto, di uso dei connettivi e della punteggiatura, nonché delle competenze logico-linguistiche e pragmatico-comunicative in lingua italiana. Il non superamento del test CL non preclude l’iscrizione al corso di studio, ma richiede l’assolvimento di un OFA (Obbligo Formativo Aggiuntivo) mediante un test di recupero. Per offrire un’opportunità di prepararsi a questa prova, è stato introdotto un laboratorio di recupero delle competenze linguistiche in ingresso, a partecipazione facoltativa. Il fine del laboratorio di recupero delle competenze linguistiche non è, tuttavia, solamente il superamento del test CL, ma è anche il rinforzo di alcune abilità linguistiche fondamentali per affrontare un percorso universitario. Il laboratorio di recupero è stato organizzato in otto incontri di due ore a cadenza settimanale, di cui uno dedicato alla simulazione del test. Gli incontri erano mirati ad analizzare le diverse tipologie di esercizi proposti nella prova, con l’alternanza di brevi spiegazioni ed esercitazioni pratiche. Fin dal primo incontro si è incoraggiato un confronto aperto sulle difficoltà emerse dal test, secondo i principi del mentoring; questa modalità di organizzazione del corso ha permesso agli studenti di instaurare un momento di dialogo con le formatrici che ha consentito, tra le altre cose, di strutturare un percorso personalizzato e il più possibile centrato sui bisogni del singolo. Anche per questo motivo, le esercitazioni linguistiche sono state presentate mediante esercizi elaborati con diversi software interattivi (Google Forms<sup>1</sup>, Kahoot<sup>2</sup>, Learning Apps<sup>3</sup>, ecc.) con il tentativo di incoraggiare nei partecipanti l’autonomia nell’apprendimento linguistico (Holec 1981). Questi strumenti hanno consentito un monitoraggio dei progressi dei partecipanti (51 nell’a.a. 2019/2020 e 67 nell’a.a. 2020/2021; cfr. Cersosimo *et al. in stampa*) durante il corso, permettendo alle formatrici di verificare come essi riuscissero gradualmente a ricavare in maniera autonoma le

---

<sup>1</sup> Google Forms (<https://docs.google.com/forms/>) consente di creare dei moduli per la raccolta e la visualizzazione delle risposte dei partecipanti.

<sup>2</sup> Kahoot (<https://kahoot.it>) è un software per la creazione di quiz e prove interattive a tempo, con un’interfaccia grafica giocosa e accattivante.

<sup>3</sup> Learning Apps (<https://learningapps.org>) è un sito che permette la creazione e la condivisione di esercizi interattivi, come cloze test, memory o abbinamento di parole.

tecniche più adatte al superamento di ciascuna tipologia di esercizio, soprattutto in termini di strategie di comprensione, logica e gestione del tempo.

### 3.2 Laboratorio di potenziamento delle soft skills: il *team working* e l'intelligenza emotiva

Le soft skills sono abilità intra- e interpersonali (Emanuel *et al.* 2017) che sottendono tutte le competenze di natura disciplinare. Diversi studi (Andrews & Higson 2008; Adams 2012) ne evidenziano l'importanza per lo sviluppo personale, la partecipazione sociale, il successo accademico e la riuscita nel lavoro.

Il percorso formativo, facoltativo, della durata di 6 ore, ha introdotto i partecipanti (circa 50 nell'a.a. 2020/2021) al mondo universitario con la presa in esame di alcune delle abilità che risultano utili, se non necessarie, durante la carriera accademica: la capacità di collaborare in squadra (*team-working* e *team-building*), l'intelligenza emotiva (gestione dell'ansia, promozione dell'empatia, capacità di ascolto) e la comunicazione efficace. Le formatrici hanno fornito agli studenti strumenti di tipo sia teorico, sia applicativo, con il duplice obiettivo di far comprendere cosa sono le soft skills e come possono essere applicabili alle proprie esperienze personali.

La parte iniziale del percorso è stata dedicata all'esplorazione delle soft skills e all'identificazione di quelle più utili ad affrontare un percorso universitario. La prima a essere affrontata è stata anche quella che i partecipanti, come era prevedibile, avevano più spesso sottovalutato: la capacità di lavorare in gruppo. L'attività ha previsto la suddivisione casuale degli studenti in *breakout rooms* (stanze virtuali che consentono ai partecipanti di interagire in piccoli gruppi) con una consegna che riportava una situazione tipica del contesto universitario. Agli studenti è stato chiesto di attribuirsi dei ruoli all'interno del gruppo tra quelli previsti dal *cooperative learning* (Chiari 2021) e di spiegare in plenaria il perché di questa scelta. I ruoli del *cooperative learning* presi in considerazione erano quello di *leader* (che coordina le attività all'interno del gruppo), *speaker* (che restituisce un resoconto delle attività in plenaria), *reporter* (che trascrive le idee di tutti) e *timer* (che monitora i tempi per ciascuna attività assegnata). L'attività ha permesso ai partecipanti di conoscersi e di ambientarsi, ma anche di riflettere insieme alle formatrici sui vantaggi del saper lavorare bene in gruppo nel contesto accademico. Ci si è poi focalizzati su un'altra delle soft skills più sottovalutate: l'intelligenza emotiva. A partire da un *case study* (un compagno di università in crisi con i primi esami) si è condotto un ragionamento sui risvolti di questo tipo di empatia verso gli altri e verso se stessi. Il fine è stato quello di comprendere come possedere un buon livello di intelligenza emotiva possa aiutare in diverse situazioni nel contesto universitario, per esempio la creazione di un gruppo solidale, la più efficace organizzazione del tempo dedicato allo studio e l'alleggerimento dall'agitazione in prossimità di un test di valutazione orale o scritto. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, le formatrici hanno fornito alcuni consigli pratici per identificare, nel caso di un esame, i fattori controllabili (legati alla propria preparazione) e quelli non controllabili (da riconoscere e accettare).

### 3.3 Competenze multiculturali: dalla comunicazione efficace monolingue alla comunicazione efficace plurilingue

L'ultima delle soft skills prese in esame è l'abilità di comunicare efficacemente. Dapprima, si è proceduto con la definizione di comunicazione efficace, di cui sono state descritte modalità e caratteristiche principali; dopodiché, si è passati alla contestualizzazione di tale concetto nell'ambito delle lingue straniere, sottoponendo ai discenti esempi di comunicazione efficace e non efficace in lingua straniera (LS). In particolare, si sono proposti esempi di materiali autentici, ovvero comunicazioni realmente esistenti come post pubblicati sui social media (Twitter e Instagram), materiali informativi di vario genere (*application form* per scuole e università, bollettini postali, lettere da enti pubblici) e comunicazioni private (anonimizzate). Infine, il percorso si è incentrato su una delle modalità di comunicazione maggiormente utilizzate dagli apprendenti: l'interazione online. Al termine delle attività laboratoriali, le formatrici hanno somministrato un breve test creato appositamente dalle stesse per valutare la competenza di interazione online in lingua straniera, introdotta dal *Companion Volume* al QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue) del 2018.

#### 3.3.1 La comunicazione efficace: definizione, caratteristiche e modalità

Definire in maniera univoca che cosa significhi comunicare e che cosa significhi comunicare efficacemente è un'impresa assai ardua. Molte sono state le teorizzazioni riguardo alla comunicazione: dal modello matematico di Shannon e Weaver, al modello cibernetico di Wiener; dal modello funzionale di Jakobson a quello semiotico di Eco, soltanto per citarne i principali. Tuttavia, tenendo ben presenti i principi alla base delle varie teorizzazioni è possibile definire la comunicazione come un "processo consistente in un'interazione dinamica tra individui o sistemi (agenti) che genera trasformazioni nella struttura complessiva di cui gli agenti fanno parte" (Celentin 2007: 42).

Sulla base di tale generalizzazione, le formatrici hanno descritto alcune delle caratteristiche fondamentali del processo comunicativo: il trasferimento di risorse e lo scambio di informazioni; la condivisione di significati, valori e modelli culturali; il contesto e la relazione sociale entro i quali il processo stesso si iscrive (Di Mauro 2002). Le formatrici hanno trattato le dimensioni verbale e linguistica della comunicazione e, nello specifico, sono stati trattati gli argomenti dell'interazione orale e di quella scritta online. Per comunicare efficacemente online, si dovrebbe avere, anzitutto, una buona competenza digitale che consiste:

nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci (Calvani *et al.* 2009: 13)

Una volta definita questa competenza, proprio in virtù dell'approccio del learning-by-doing applicato dalle formatrici, gli apprendenti sono stati invitati ad autovalutare, con un test differente da quello menzionato in precedenza, la propria competenza digitale sulla base dei descrittori e della griglia di autovalutazione illustrati dal *Digital Competence Framework for Citizen* (DigComp), il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini elaborato dalla Commissione Europea nel 2017.

La competenza digitale, tuttavia, pur essendo un requisito necessario, non è sufficiente per comunicare efficacemente in rete e, per questa ragione, è stato illustrato anche il concetto di *netiquette*: l'insieme di norme comportamentali da seguire quando si interagisce online nel rispetto della comunità di rete della quale si entra a far parte. A tal proposito, si è parlato anche di rispetto delle differenze e, in particolare, di diversità culturale, introducendo il concetto di competenza interculturale, che nel QCER viene definita come:

[...] La capacità che una persona come soggetto sociale ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi (Consiglio d'Europa 2002: 7).

Inoltre, sono stati illustrati i benefici che tale competenza assieme al plurilinguismo apportano: flessibilità mentale, capacità di risolvere problemi, abilità metalinguistiche, abilità interpersonali e capacità mnemoniche (Luise 2013).

### 3.3.2 *La comunicazione efficace in lingua straniera*

La complessità della comunicazione efficace intralinguistica si ripropone (e si accentua, in taluni casi) nella comunicazione interlinguistica, perché entra in gioco la competenza comunicativa interculturale. Comunicare in lingua straniera, infatti, non comporta soltanto l'applicazione della competenza linguistica, ma anche di quelle sociolinguistica, pragmatica e culturale, per l'appunto. A tal proposito, sono stati proposti esempi di fraintendimenti culturali, da un lato, e di comprensione interculturale dall'altro, attraverso l'utilizzo di materiali audiovisivi autentici quali: video di dirette Instagram, film e serie TV in lingua inglese che riportassero esempi di comunicazione verbale e non verbale online. La scelta è ricaduta su input audiovisivi poiché è stato dimostrato che sono efficaci nell'acquisizione della competenza interculturale e pragmatica, fornendo esempi di linguaggio non verbale, oltre che verbale, anche nel caso della comunicazione interlinguistica (Ghia *et al.* 2018). Infatti, la cinesica, la prossemica e l'oggettemica variano da cultura a cultura e, per comunicare interculturalmente in modo efficace, sarebbe necessario essere consapevoli di tali differenze.

Un esempio di fraintendimento culturale è stato presentato attraverso la scena iniziale del film "Scusate se esisto" (2014) in cui la protagonista,

un'architetta in carriera, molto stimata in tutto il mondo, dovendosi relazionare con persone, in particolari uomini, provenienti dal Medio-Oriente, utilizza un linguaggio verbale corretto (parla fluentemente varie lingue tra cui l'arabo), ma utilizza un linguaggio paraverbale che risulta offensivo per la cultura degli interlocutori: la protagonista, infatti, stringe la mano, invade lo spazio personale e abbonda nel contatto visivo, aspetti fortemente connotati culturalmente e non comuni nel contesto culturale in questione.

Un esempio di comunicazione efficace proposto, invece, è quello dell'adattamento culturale di una famosa scena tratta dal film Pixar "Inside Out" (2015) in cui la protagonista, una ragazza preadolescente, si rifiuta di mangiare i broccoli, perché prova disgusto per questa tipologia di verdura. Se tale scena risulta efficace in vari Paesi europei e occidentali, non risulta invece efficace in altre culture dove i broccoli non rappresentano lo stereotipo della verdura disgustosa. A tal proposito, quindi, i produttori della Pixar hanno pensato a un adattamento culturale e hanno sostituito i broccoli con i peperoni per il pubblico orientale. Questo adattamento rispetta l'intento comunicativo della scena, trasmettendo il messaggio in modo efficace.

Agli esempi di interazione orale sono stati alternati esempi di comunicazione scritta online tramite app di messaggistica istantanea, social media e forum, in quanto fungono da spazi aggregatori di individualità culturalmente differenti. Sono stati, ad esempio, forniti esempi di chat Whatsapp, di tweet, e di post Instagram, mezzi di comunicazione familiari agli studenti.

Recentemente, la Commissione Europea si è occupata proprio di questo tipo di comunicazione, inserendo nel *Companion Volume* al QCER dei descrittori e delle griglie di autovalutazione per la competenza interattiva online in LS, promuovendone quindi lo sviluppo. Sulla base di ciò, come già accennato, le formatrici hanno creato e somministrato un test di valutazione (Appendice 1) iniziale del livello di competenza di interazione online in inglese composto da 16 quesiti di difficoltà crescente che testano le abilità di comprensione scritta e orale, e di produzione scritta online attraverso materiali autentici, tratti e adattati dal web. Ad esempio, sono stati utilizzati: un form tratto dal sito di una scuola statunitense (item 2), un post Instagram tratto dal profilo ufficiale del cantante Harry Styles (item 3), un'informativa del sito Amazon (item 5), un tweet su Kamala Harris (item 12) e due video, uno tratto dal film "Sierra Burgess is a loser" (item 9, 10 e 11) e l'altro tratto dalla serie TV "The Big Bang Theory" (item 14, 15 e 16). Al di là dei risultati del test che, in ogni caso, hanno sottolineato alcune discrepanze tra il livello dichiarato (B1-B2) e quello raggiunto (A2-B1) in alcune abilità testate dal questionario, è emerso un elemento significativo: soltanto due apprendenti su 23 avevano affrontato il tema dell'interazione online in LS durante il proprio percorso di studi. Questo elemento ha fatto riflettere le formatrici, consapevoli di quanto sviluppare la competenza di interazione online sia nella propria lingua madre che nella LS sia (e dovrebbe essere) fondamentale non soltanto per l'interazione online privata, ma anche per quelle pubblica e professionale, sempre più caratterizzate dallo sfruttamento dei social media (Masini *et al.* 2009).

#### **4. “Alla scoperta dell’interpretazione”: percorsi di avvicinamento alla pratica interpretativa**

Il percorso si concentra sull’introduzione alla pratica dell’interpretazione e su che cosa significa essere interpreti, ossia tradurre con la propria voce la parola altrui. Svolto interamente on-line con studenti delle ultime tre classi del ciclo medio superiore, il percorso è stato strutturato partendo dalle basi teoriche dell’interpretazione (i setting, le tecniche, le modalità) per arrivare infine a una simulazione di incarico vero e proprio con la creazione di un glossario di riferimento e facendo interpretare gli studenti in prima persona. Particolare attenzione, inoltre, è stata rivolta alla pratica sempre più diffusa dell’interpretazione da remoto, nello specifico dell’interpretazione di videoconferenza (Braun 2015), analizzandone vantaggi e criticità rispetto alla pratica presenziale. La prima lingua di lavoro è stata l’inglese e sono stati proposti due approfondimenti paralleli anche per le lingue francese e spagnolo. Il percorso, della durata totale di 6 ore, ha previsto un primo incontro teorico in inglese e un’attività di *role-playing* (inglese-italiano); inoltre, sono state proposte due attività parallele di *role-playing* (francese/spagnolo-italiano) della durata di 3 ore ciascuna e con partecipazione su base volontaria. Il percorso è stato riproposto per un totale di quattro cicli, nell’a.a. 2020/21 e di tre cicli nell’a.a. 2021/22. Nessun livello linguistico specifico è stato richiesto agli studenti, che provenivano da diversi indirizzi scolastici e classi.

##### **4.1 Introduzione all’interpretazione**

Per fornire una prima introduzione al mondo dell’interpretazione per chi non vi si fosse mai avvicinato direttamente, le formatrici si sono inizialmente concentrate sui fondamentali dell’interpretazione stessa, fornendone la differenziazione dalla traduzione scritta e specificandone le principali tecniche, quali l’interpretazione simultanea e consecutiva. Il focus è stato successivamente rivolto alla tecnica dell’interpretazione consecutiva di tipo dialogico (interpretazione dialogica, ID) in numerosi ambiti lavorativi quali quello medico, legale e giuridico, fieristico-aziendale, turistico e comunitario (Rudvin & Tomassini 2011) per mediare interazioni (Angelelli 2004; Baraldi & Gavioli 2007). È questa la modalità che gli studenti hanno sperimentato, nella forma della videoconferenza.

##### **4.2 Interpretare da remoto con gli studenti delle scuole superiori**

In questo paragrafo vedremo brevemente quali aspetti dell’interpretazione sono risultati più ostici per il novizio, ossia per lo studente che muove i primi passi in una disciplina senza nessuna conoscenza pregressa (Kiraly 2000). Tali fattori di difficoltà, che caratterizzano l’interpretazione in quanto tale, possono essere

amplificati nell'ambiente comunicativo online, che richiede strategie traduttive<sup>4</sup> specifiche per garantire la comprensione delle parti, interprete compreso. Le criticità che emergono, tuttavia, sono luoghi fertili per l'apprendimento: dove necessario, il formatore può aiutare a identificare le asperità del terreno e a creare soluzioni del problema.

#### 4.2.1 Complessità dell'inter(pret)azione da remoto

L'interpretazione da remoto non è un'interpretazione presenziale trasportata, tale e quale, nell'ambiente online. Molte delle caratteristiche interazionali e comunicative proprie della comunicazione faccia-a-faccia risultano qui assenti o indebolite (Amato *et al.* 2018): tra le altre, il *back-channelling* con funzione interpersonale e i segnali fatici e corporei tipici dell'autoselezione nel turno. Per sopperire a queste difficoltà, esistono strategie *ad hoc* che spesso coinvolgono il cliente, come la richiesta di un *briefing* prima della chiamata, alcuni accorgimenti relativi alla strumentazione e la gestione di eventuali procedure non visibili sullo schermo (come può essere il caso durante una consultazione medica). La qualità in interpretazione non è pertanto solo a carico dell'interprete: si tratta di un processo collaborativo in cui l'interprete si manifesta attraverso richieste e turni autonomi, uscendo dall'invisibilità metaforica della mera trasposizione del codice linguistico per garantire il buon esito della comunicazione in un ambiente atipico. Eppure, questi spazi di autonomia sono pensati e regolati dalla capacità di analisi del contesto, dall'etica e dalla deontologia. Coltivare la conoscenza dei margini d'azione dell'interprete significa inserirsi in un dibattito che ha occupato e che occupa molta parte degli *Interpreting Studies*: l'agentività dell'interprete, il suo essere partecipante attivo (ancorché secondario) all'interazione e non una figura meccanica. Allo stesso tempo, i limiti all'intervento autonomo dell'interprete esistono ed è importante imparare ad agire efficacemente in quella che è una professione al servizio dell'altro.

#### 4.2.2 Parlare per altri

Il "parlare per altri", ossia il riportare quanto detto dal cliente rispettando il più possibile l'intenzione comunicativa, ha più volte ostacolato la resa traduttiva degli studenti: spesso, questi faticavano a non riformulare in maniera (troppo) personale l'enunciato del cliente, anche nella lingua madre. Se da un lato all'interprete si chiede di rimanere nel perimetro deontologicamente tracciato, traducendo un pensiero non suo, dall'altro la difficoltà degli studenti rivela un'importante realtà linguistica: la comunicazione è una costruzione condivisa di significati a cui tutti contribuiscono, parlando, ascoltando e interpretando. Questa difficoltà rende in realtà esplicito il lavoro di integrazione dell'ignoto – il discorso altrui – nelle categorie concettuali pre-esistenti. Da questo apparire indebito della soggettività dell'interprete, le formatrici possono sottolineare la

---

<sup>4</sup> Ci riferiamo qui sia alle strategie legate alla traduzione in un'altra lingua-cultura, sia alle strategie di coordinamento che permettono la gestione dell'interazione da parte dell'interprete (v. il testo fondatore di Wadensjö 1998 per le funzioni dell'interprete).

responsabilità etica del professionista che ascolta e riformula il discorso, in un movimento continuo tra immedesimazione nell'altro e scissione dall'altro, tra la comprensione degli scopi comunicativi altrui e il contenimento di dinamiche di sovrascrittura del discorso. Inoltre, le formatrici possono attirare l'attenzione sulle strutture e le strategie linguistiche che indicano più o meno chiaramente la direzione da seguire nella resa.

#### 4.2.3 *Conoscenze e competenze linguistiche*

I livelli linguistici dei partecipanti sono eterogenei per entrambe le lingue di lavoro; tuttavia, solo per la lingua inglese è emersa una differenza significativa. La variante impiegata è tendenzialmente *American English*, con una fraseologia ricca e un registro informale, che stona con il setting formale delle simulazioni. Appare qui una lacuna degli studenti, ma una lacuna fruttuosa: per chi impara una lingua in un contesto scolastico, non è sempre facile partecipare a una conversazione spontanea e imprevedibile, tanto più se regolata dagli interventi di altri. In questo senso, l'interpretazione e in generale il role-play possono essere utili strumenti didattici, sia per far emergere competenze nella produzione orale che forse non apparirebbero in esercizi più strutturati, sia per potenziare competenze linguistiche legate all'uso e all'analisi del contesto nei suoi aspetti pragmatici.

### 5. *Dalla parte delle formatrici. Prospettive future*

A conclusione dei cicli proposti è risultato fondamentale analizzare i punti di forza e gli ostacoli incontrati dalle formatrici, con l'obiettivo di migliorare la fruizione del laboratorio per i cicli futuri, anche a partire dalle opinioni degli studenti.

La principale riflessione è ricaduta, visto il particolare momento storico vissuto a causa della pandemia di Covid-19, sulla didattica online. Questa modalità di fruizione è stata tematizzata esplicitamente nel caso dell'interpretazione da remoto (v. §4, *supra*), permettendo così di presentare una modalità in costante crescita e che viene progressivamente inserita nei curricula universitari. Anche per il ciclo di incontri in preparazione al test d'ingresso ci sono stati aspetti positivi: dai pareri finali degli studenti è emerso infatti come la natura di questo laboratorio (facoltativo e da seguire in parallelo con le prime lezioni universitarie) ben si prestasse a un'erogazione online, con la possibilità di accedere alle registrazioni e alle attività proposte in asincrono e nel rispetto dei tempi di ognuno.

Nel tracciare un bilancio, si nota come questo setting abbia permesso di raggiungere platee più numerose e distanti, che non avrebbero potuto altrimenti partecipare in maniera presenziale. Tuttavia, la modalità online introduce alcune criticità nella didattica, in particolare nella glottodidattica orientata alla relazione tra formatore e studente, quali che siano le sue tipicità. Da un lato, gli studenti con DSA e con disabilità hanno la necessità di usufruire dei servizi di tutorato, di supporto psicologico e di supporto allo studio che nella relazione in

presenza trovano la loro piena espressione (Arengi *et al.* 2020); dall'altro, discipline, come quelle linguistiche, che si centrano sullo sguardo multiprospettico e sul rapporto con l'alterità beneficiano maggiormente di una relazione formativa che sia prima di tutto in presenza. Per questo, siamo portate a concludere con l'auspicio di un ritorno a una didattica prevalentemente in presenza, e che coinvolge il raggiungimento di uno degli obiettivi dell'Ateneo di Genova più in generale e dei progetti POT e PCTO, in particolare: l'inclusione scolastica. Per questa ragione, oltre all'applicazione delle strategie di glottodidattica accessibile già descritte, le formatrici hanno ideato e continueranno a ideare dei laboratori specificamente, ma non unicamente, indirizzati a studenti con DSA, applicando l'approccio dello *Universal Design for Learning* (UDL) che si fonda sulla differenziazione, la multimedialità e la multimodalità della pianificazione didattica, permettendo così di valorizzare le diversità presenti nel gruppo-classe e nella comunità universitaria tutta.

### Contributo delle autrici

Micaela Rossi ha scritto il paragrafo 1. Rita Cersosimo ha scritto i paragrafi 3, 3.1, 3.2. Nora Gattiglia ha scritto i paragrafi 2.2 e 4.2. Alice Pagano ha scritto le introduzioni ai paragrafi 2 e 4, e i paragrafi 2.1, 4 e 4.1. Giulia Staggini ha scritto i paragrafi 2.3 e 3.3. Il paragrafo 5 è stato redatto da tutte le autrici.

### Riferimenti

- AA.VV., (2002), «Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione», Firenze: La Nuova Italia.
- Adams, Jean (2012) «E-Powering Tomorrow's Leaders: Soft Skills Development in Management Education», *IUP Journal of Soft Skills*, 6(2): 13-28.
- Amato, Amalia Agata Maria, Mariachiara, Russo, Nicoletta, Spinolo (eds) (2018) *Handbook of Remote Interpreting - SHIFT in Orality*, Bologna: AMS Acta. <https://www.shiftinorality.eu/en/resources>. (17/10/2021).
- Andrews, Jane, Helen, Higson (2008) «Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study», *Higher education in Europe*, 33(4): 411-422.
- Angelelli, Claudia V. (2004) *Medical Interpreting and cross-cultural communication*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Arengi, Alberto, Giulia Bencini, Marisa, Pavone, Giulia Savarese (2020) «DaD in Università durante il lockdown: criticità e potenzialità. Il punto di vista degli studenti con disabilità e con DSA», *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3): 48-67.
- Balboni, Paolo E., «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento», in *Educazione Linguistica / Language Education*, Vol. 4: 1-20.
- Baraldi, Claudio, Laura, Gavioli, (2007) «Dialogue interpreting as intercultural mediation: an analysis in healthcare multicultural settings», in Marion

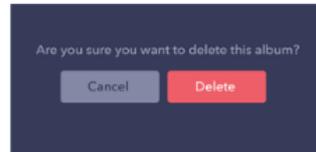
- Grein, Edda, Weigand (eds) *Dialogue and culture*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 155-175.
- Braun, Sabine, (2015) «Remote interpreting». In Holly, Mikkelson, Renée, Jourdenais (eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting*. New York, NY: Routledge, 352-367.
- Calvani, Antonio, Antonio, Cartelli, Antonio, Fini, Maria, Ranieri (2009) «Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola», *Journal of e-Learning and Knowledge Society-Italian Version* (until 2012), 4(3).
- Celentin, Paola (2007) *Comunicare e far comunicare in Internet: comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Cersosimo, Rita, Giulia, Lombardi, Alice, Pagano. In stampa. «Sostenere un test per la verifica della preparazione iniziale durante la pandemia: il caso del Test sulle Competenze Linguistiche del DLCM dell'Università di Genova», Genova: Nuovi quaderni di palazzo Serra.
- Chang, Heewon (2008) *Autoethnography as Method*, Walnut Creek: Left Coast Press.
- Chiari, Giorgio (2021) «Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari». *Quaderni del dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*. Trento: UniTN.
- Cirillo, Letizia, Natacha Niemants (2017) *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Daloiso, Michele (2016) *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue. Vol. 1*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Di Mauro, Mario (2002) *Comunicare bene per insegnare bene. Istituzioni di psicopedagogia dell'insegnamento*, Roma: Armando.
- D'Ydewalle, Géry, Ubolwanna Pavakanun (1995) «Acquisition of a second/foreign language by viewing a television program», in Peter, Winterhoff-Spurk (ed), *Psychology of media in Europe: The state of the art - perspectives for the future*, Opladen, Germany: Westdeutscher Verlag GmbH, 51-64.
- Emanuel, Federica, Paola, Ricchiardi, Chiara Ghislieri (2017) «Soft skills per il successo accademico: una ricerca tra gli studenti dell'Università di Torino», *Associazione Italiana Psicologia, XV Congresso Nazionale della Sezione di "Psicologia per le Organizzazioni*, Caserta: Copynet digital studio.
- Farnell, Thomas, Ana Skledar, Matijević, Ninoslav, Šćukanec Schmidtš. NESET report 2021, «The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence», NESET Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://nesetweb.eu/fr/ressources/bibliotheque/impact-de-la-covid-19-sur-lenseignement-superieur-examen-des-donnees-emergentes/> (15/10/2021).
- Ghia, Elisa (2012) «Subtitling Matters. New Perspectives on Subtitling and Foreign Language Learning». *New Trends in Translation Studies, Vol. 3*, Pieterlen/Berna: Peter Lang.

- Ghia, Elisa, Valentina, Coletto, Elisa, Perego, Maria Gabriella, Pavesi (2018) «The effect of subtitling modes on foreign language learning: An empirical investigation on Italian learners of English at university», in Beatrice Garzelli, Elisa Ghia (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro. Vol. 1*, Pisa: ETS, 285-301.
- Holec, Henri (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Ianes, Dario, Sofia, Cramerotti (2013), *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Inferriera, Sergio, Enrico, Cavallotti, Matteo, Ficarra, Emma Paladino, Costanza, Hippoliti (2021) «La scuola in una stanza. L'impatto della DAD sulle matricole universitarie», *Rapporto TORTUGA, 2021*. -  
<https://www.tortuga-econ.it/2021/09/17/la-scuola-in-una-stanza-limpatto-della-dad-sulle-matricole-universitarie/> (15/10/2021).
- Jacobson, Michael J. (2001) «Problem solving, cognition, and complex systems: Differences between experts and novices», *Complexity*, 6 (3): 41-49.
- Kiraly, Donald (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK/Northampton, MA: St. Jerome.
- Luise, Maria, (2013) «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale», *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-535.
- Maehler, Claudia, Kirsten, Schuchardt (2016) «Working memory in children with specific learning disorders and/or attention deficits», *Learning and Individual Differences*, 49: 341-347.
- Masini, Maurizio, Alessandro, Lovari, Sabrina, Benenati, (2009). *Comunicazione pubblica digitale. Conoscere, partecipare, interagire*.
- Mekonnen, Fikru Debebe (2020) «Evaluating the effectiveness of 'learning by doing' teaching strategy in a research methodology course, Hargeisa, Somaliland», *African Educational Research Journal*, 8(1): 13-19.
- Močinić, Snježana Nevia (2012) «Active teaching strategies in higher education», *Metodički obzori/Methodological Horizons*, 7(15): 97-105.
- Orsolini, Margherita (ed) (2019) *Pensando si impara: stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro nei bambini con bisogni educativi speciali*, Milano: FrancoAngeli.
- Rudvin, Mette, Elena, Tomassini, (2011) *Interpreting in the community and workplace. A practical teaching guide*, London: Palgrave MacMillan.
- Skaaden, Hanne (2013) «No Set Answers? Facilitating Interpreter Students' Learning in an Experiential Approach», in Wadensjö, Cecilia (ed.) *Training the Trainers: Nordic Seminar on Interpreter Education/Utbildningen av utbildare: Nordiskt möte om tolkutbildning*, Stockholm: Tolköchöversättarinstitutet, Stockholms universitet, 12-26.
- Stella, Giacomo, Marika, Ferrara, Maristella, Scorza, Maria Pia, Zonno, Claudia Daria, Boni (2018) *DSA e memoria di lavoro*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Wadensjö, Cecilia, (1998) *Interpreting as Interaction*, London: Longman.

## Appendice

### Test di valutazione del livello di interazione online in inglese come LS

Q1. You don't want the file called "this album" anymore. Where do you click?



- cancel
- delete

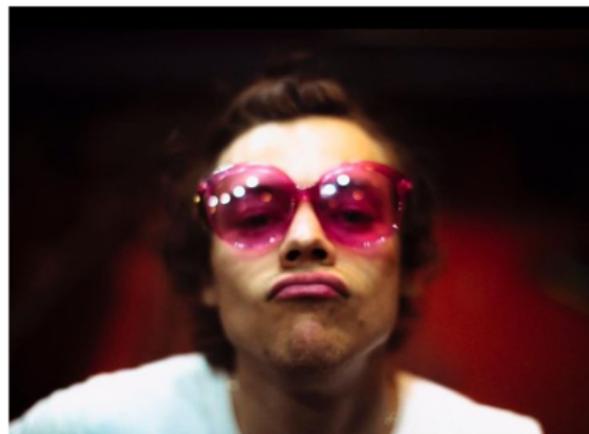
Q2. You want to enroll in a after-school program in USA and you have to fill the following application. Write the information you are asked for. PAY ATTENTION: NO REAL personal information should be reported due to privacy.

**AFTER-SCHOOL STUDENT ENROLLMENT FORM**

SECTION 1: STUDENT INFORMATION      2020/21 School Year

Name _____	DOB	/	/	_____
Address _____	St.	_____	Zip	_____
Age _____	Grade	_____		
Allergies Yes / No _____				
Notes _____				

Q3. Comment the following post that was posted on Instagram by Harry Styles on the 16th of July, 2018: "Kissy. Thank you for coming out to see us, it has been a pleasure playing for you all. I'm off to write some more music and I hope I'll be seeing you again very soon. Thank you to my band, the crew, and all of you for making this tour so wonderful. Treat people with kindness. Goodbye for now. I love you all. H"



Testo risposta breve  
.....

Q4. You want to update your Instagram stories. Write a short text about: a) what you are doing b) what your feelings are.

Testo risposta breve

Q5. You ordered an item on Amazon but you're not convinced about it anymore. Read the instructions and tell if the following sentence is true or false. "You have to return your item within 2-3 weeks within the delivery".

**Frequently Asked Questions**

[What can I return?](#)

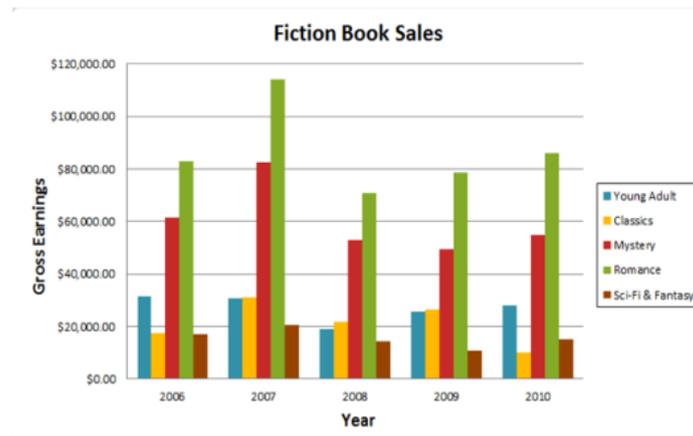
You may return most new, unopened items sold and fulfilled by Amazon within 30 days of delivery for a full refund. During the holidays, items shipped by Amazon between November 1st and December 31st can be returned until January 31st. Learn more about [Return policy](#)

[When will I get my refund?](#)

Usually in about 2-3 weeks. Most refunds are fully refunded within 7 days after we receive and process your return. Learn more about [Return Estimates](#)

- True
- False

---  
 You are in Erasmus. You have to work with your class mates to a presentation about book sales. You have to analyze statistics about the MYSTERY genre. Are the following statements TRUE or FALSE?



Testo risposta breve

Q6. In 2007, mystery novels earned almost 80 millions of dollars.

- True
- False

---

Q7. Mystery novel sales exponentially increased between 2006 and 2010.

- True
- False

---

Q8. In 2006, mystery novel sales were more than classics sales.

- True
- False

---

\*\*\*

The two girls in the scene are video calling a guy. Watch the video and answer the questions.



---

Q9. What does it mean the expression: "He's going to hang up..."

- He is going to be late
- He is not going to answer
- There is going to be no signal

---

Q10. When he couldn't see the blond girl. What did he ask for?

- He asked if she could adjust her camera
- He asked if she wanted him to adjust his camera
- He asked if he had to change his camera

---

Q11. The audio and the video seem not to be ...

- synched
- linked
- clicked

Q12. You are a journalist for your Erasmus University News website. You wrote about Kamala Harris, the vice-president of USA, who is also a famous activist for Black People Rights. A reader wrote this comment. Do you think this comment is rude? Why? What would be your answer to the reader?



Testo risposta lunga

Q13. The English Professor sent you this email "Dear student, I am writing only to inform you that your assignment has already been marked. You can check it on the University Moodle platform. All the best, Mrs Smith" Write an email to say "thank you".

Raj is an astrophysics researcher in California. In this scene, he's videocalling his parents in India. Answer the questions.



Q14. What do Raj's parents think at the beginning of the conversation?

- They are happy because they think Raj is declaring he is gay
- They are worried because they think Raj is gay
- They are mad because Raj is telling them he is gay

Q15. Raj's father is annoyed about the time when Raj decided to call them because...

- He was watching the last episode of a TV series
- He was about to have lunch
- There was an important cricket match

Q16. Raj's father thinks that marriage based on love is better than combined marriage.

- True
- False