

X Convegno Nazionale AICLU 2017

LE LINGUE DEI CENTRI LINGUISTICI NELLE SFIDE EUROPEE E INTERNAZIONALI: FORMAZIONE E MERCATO DEL LAVORO

THE LANGUAGES OF LANGUAGE CENTRES TOWARDS EUROPEAN AND INTERNATIONAL CHALLENGES: EDUCATION AND EMPLOYMENT

SIENA, 18-19-20 MAGGIO 2017



Bruno Sullo, *Finestre nel piano* - 2000/*Dietro manifesto 7-2000*

Keynote Speakers

Michele Gazzola (Humboldt-Universität zu Berlin)

James Purpura (Columbia University, New York)

Suzanne Romaine (University of Oxford)

Félix San Vicente (Università di Bologna, sede Forlì)

Responsabili scientifiche

Carla Bagna e Beatrice Garzelli



Book of Abstracts

Sommario

Learning to be Intercultural (Donata Puntil, Silvia Colaiacomo, Modern Language Centre, Kings' College London)	5
Autonomy and discovery in language learning: the role of corpora (Cesare Zanca, Università degli Studi di Siena)	6
Developing and enhancing students' skills in the Contamination Lab: an English teaching experience (Caterina Cambosu, Centro Linguistico di Ateneo, Università degli Studi di Cagliari)	7
La formazione certificata dei docenti di italiano L2 e il ruolo dei Centri di Ricerca e Servizi universitari (Pierangela Diadori, Stefania Semplici, Università per Stranieri di Siena)	8
La formazione e l'aggiornamento dei candidati all'esame di certificazione glottodidattica DILS-PG di II livello (Nicoletta Santeusano, Università per Stranieri di Perugia)	9
Per una formazione "di qualità" del docente di lingua: proposte di percorsi in presenza e online a partire dalle indicazioni del Qualitraining (Valentina Bianchi, Giuseppe Caruso, Centro DITALS, Università per Stranieri di Siena)	10
Strategie linguistico-pragmatiche per evitare gli errori all'interno di contesti comunicativi da parte di apprendenti di lingua seconda e straniera (Paolo Nitti, Politecnico di Torino)	11
Non solo tradurre: l'editoria e la traduzione letteraria (Valerio Nardoni, Università per Stranieri di Siena)	12
Lenguas con fines específicos y traducción español>italiano según el paradigma de la enseñanza comunicativa de las lenguas (Giuseppe Trovato, Università degli Studi di Catania).....	13
Internazionalizzazione delle imprese e sito aziendale: l'importanza della consapevolezza interculturale (Enrica Rossi, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)	14
Le lingue nel sistema economico-produttivo del territorio senese: un caso-studio (Simone Casini, Raymond Siebetchu, Università per Stranieri di Siena).....	15
Lingue ed Economia: il ruolo della lingua araba nella formazione linguistica per scopi professionali (Luana Cosenza, Università per Stranieri di Siena).....	16
Making languages marketable: an analysis of a promotional brochure for prospective students in an Australian tertiary institution (Riccardo Amorati, University of Melbourne)	17
The effect of subtitling modes on foreign language learning: An empirical investigation on Italian learners of English at university (Elisa Ghia, Università per Stranieri di Siena; Valentina Coletto, Maria Pavesi, Università degli Studi di Pavia; Elisa Perego, Università degli Studi di Trieste)	18
Teaching ESP through audiovisual texts: The CAP project (Veronica Bonsignori, Università di Pisa).	19
Masha e Orso: potenzialità didattiche e strategie traduttive (Giulia Marcucci, Università per Stranieri di Siena)	20
"Lungo ristretto". Semantica nazionale nel doppiaggio in russo del film "Il bisbetico domato" (Kira Letzbor, Università per Stranieri di Siena).....	21
Italiano L2: Nuovi pubblici, nuove tendenze, nuove forme di valutazione (Lucilla Lopriore, Università degli Studi di Roma Tre; Giuseppina Vitale, Università degli Studi di Napoli, L'Orientale)	22

Un'esperienza di apprendimento collaborativo della Lingua Italiana L2 (Vanessa Marcella, Maria Sasso, Università della Calabria).....	23
RiUscire: un progetto per la valorizzazione dell'apprendimento linguistico - professionale nel contesto penitenziario europeo (Antonella Benucci, Università per Stranieri di Siena).....	24
Irriducibilmente digitale: una proposta per integrare la didattica dell'italiano L2 nei centri linguistici (Gerardo Fallani, Matteo La Grassa Centro FAST, Università per Stranieri di Siena).....	25
Aspetto e valori pragmatici dell'imperativo russo illustrati con l'uso del corpus multimediale MURKO per la didattica del russo come L2 (Anna Lentovskaya, Centro Linguistico dell'Università di Pisa)....	26
Mercato del lavoro per i laureati in lingue secondo i dati Almalaurea: prospettive, condizioni di lavoro, atteggiamenti (Goranka Rocco, Università di Trieste)	27
L'italiano per gli studenti internazionali nei percorsi di alta formazione (Silvia Gilardoni, Luisa Sartirana, Università Cattolica del Sacro Cuore)	28
Sviluppo delle competenze linguistiche per scopi accademici. Il Task-based Learning Approach nel Progetto Marco Polo del CLA-UniTO (Gaia Napoli, Emanuela Paterna, CLA-UniTO)	29
Il valutatore: riflessioni e proposte per una figura professionale (Francesca Gallina, Università di Pisa; Sabrina Machetti, Paola Masillo, Università per Stranieri di Siena)	30
L'Università tra scuola secondaria e mondo del lavoro: il ruolo dei Centri Linguistici (Marina Brambilla, Giuliana Garzone, Università degli Studi di Milano)	31
Verifica delle possibilità per una certificazione della lingua araba (Aisha Nasimi, Università per Stranieri di Siena).....	33
Un CLIL/EMILE contra legem. Percorsi disciplinari in lingua francese. (Giovanni Favata, Università degli Studi di Torino- Politecnico di Torino)	34
La diatopie en français et en italien: qu'en pensent les profs de langue étrangère ? (Jonathan-Olivier Merlo, Università per Stranieri di Siena)	35
Blended learning and memory-training techniques for specialized vocabulary learning in adult EFL learners with dyslexia (Gloria Cappelli, Sabrina Nocetti, University of Pisa).....	37
Teaching Romanian, a rare Romance language, at Berlitz Language Center from Paris (France). A corpus-based study of the Learning and Teaching Difficulties (Teodor-Florin Zanoaga, University of Paris IV).....	38
The Linguistic Landscape and the ESP classroom (Laura Ferrarotti, Dipartimento Coris, Università di Roma, "La Sapienza")	39
The Ecology of Mediated Learning to Foster Language Competences for Professional Purposes (Mark de Boer, Akita International University).....	40
Observation and action research: key words to a good CLIL project (Susanna Licciardi, Università di Cagliari)	41
La traduzione nella didattica delle lingue: alcune riflessioni e proposte relative al cinese (Anna Di Toro, Università per Stranieri di Siena)	42
Retórica e ideología: el caso del lenguaje financiero en la traducción de artículos periodísticos (María Cecilia Ainciburu, Università degli Studi di Siena)	43
Der Bedarf der Sprach-und Kulturmittler in der internationalen Personalentwicklung anhand des Beispiels eines Unternehmens in der Bekleidungsindustrie (Birgit Hlawatsch, Università per Stranieri di Siena)	44

Syllabi and Didactic Materials for L2 in the workplace (Ida Ferrari, Giulia Isabella Grosso, Università per Stranieri di Siena)	46
L'insegnamento della lingua italiana per l'economia a Mosca (Russia) e a Baku (Azerbaijan) (Alexandra Bibikova, Università Statale "Lomonosov" di Mosca, Russia).....	46
L'Università degli Studi di Torino e gli studenti internazionali: il Progetto InUniTo (Elena Laura Baratono, Corinna Cotza, Marie Vezzoli, Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Torino)	48
Può l'autovalutazione sostituire i test di ingresso linguistico? (Sonja Hoesch Kristina Noto, Università per Stranieri di Siena)	49
Corsi di cinese moderno: esigenze del mondo accademico e inserimento nel mercato del lavoro (Meihui Wang, Università per Stranieri di Siena).....	50
The International Classroom Project (Donata Puntil, Silvia Colaiacomo, King's College London)	51
Le conoscenze linguistiche e tecnologiche nel mondo del lavoro: L'utilizzo delle tecnologie in modo congiunto nell'ambito della traduzione e della sottotitolazione (Marina Balybina, Università per Stranieri di Siena).....	52
Più soddisfazione con le lingue? Conoscenze linguistiche come variabile in un sondaggio rappresentativo nazionale su atteggiamenti linguistici in Germania (Anne-Kathrin Gärtig, Fachbereich Romanistik, Universität Salzburg)	53
Assessing foreign language ability in learning disabled students Jessica A. Thonn Centro Linguistico di Ateneo, Università di Firenze)	55
Risorse e tool digitali a supporto della formazione linguistica (Elisabetta Jezek, Antonella Meduri, Università di Pavia).....	56

The Intercultural Learning Module (ICC) at the Modern Language Centre - King's College London- aims to introduce undergraduate students to the fundamental principles of intercultural learning and ethnographic research. It proposes to develop understanding and appreciation of different cultural perspectives and values.

The module is structured in one Term (20 hours) and is mainly attracting study-abroad students, the vast majority currently coming from North American and Asian Universities. The course has progressively grown in terms of numbers and in the current Academic Year the demand doubled, resulting in the MLC offering two parallel classes for each Term, four during the entire Academic Year.

One of the objectives of the Module is to carry out a small-scale ethnographic project with a clear intercultural focus. The learning process aims at developing awareness of cultural differences in dealing with both practical and abstract matters. Students learn to explore their own culture, including their academic culture, and to decode "foreign" cultural patterns. Through discussing practical examples, as well as analysing relevant literature and data, the course helps students to develop transferrable skills and gain an understanding of the ways in which their construction of "reality" may differ from others' experience of it. The course also aims at developing independent, critical analysis and original thinking within a challenging interdisciplinary and multi-national context.

By analysing students' feedback and projects, it emerged that the main challenge students encounter in their period abroad is adjusting to a new academic system, including new assessment patterns and different relations with peers and lecturers. The students taking the module have expressed how class reflections and discussions helped them set in a new academic learning environment.

Following the success of this module, the MLC also designed and delivered a number of intercultural training activities across different Departments within the College addressed to academic staff.

References

Alred G., Byram M., and Fleming M. (2003), *Intercultural Experience and Education*. Bristol, Multilingual Matters, p.115.

Byram M., Feng A. and Fleming M. (eds.) (2009), *Becoming interculturally competent through education and training*, Bristol, Multilingual Matters.

Kramsch C. (2010) *The Multilingual Subject*, Oxford, Oxford University Press.

Lang P. (2011), *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*, Bern, International Academic Publishers.

Roberts C. et al. (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Clevedon, Multilingual Matters.

Today's effortless access to countless online materials, courses, communities and tools is changing the way in which we and our students live and communicate on a daily basis. We all think that 'googling', messaging or exploring web sites for information is a natural and ordinary activity. It is, in fact, already an essential aspect of our first language competence. Nevertheless, the inclusion of this kind of communication in our teaching is yet nowhere near: syllabi, schools and language centres hardly consider the integration of activities which require autonomous access to online materials and learners tend not to use online FL resources on their own, possibly because of a lack of confidence, guidance and their limited competence in the foreign language.

Unfiltered foreign language online resources are, indeed, difficult to deal with and while dictionaries and online dictionaries and reference tools can help unravel the meaning of unfamiliar words, the main obstacles derive from lexical bundles, idiomatic expressions, culture-bound 'hidden' messages, figurative language, humor, slang and other phraseological or socially determined aspects of language use (Granger 2011).

Most corpus linguists maintain that this is largely linked to the fact that learners have a limited ability to deal not so much with the meaning of words and grammar rules, but with context and co-text; with how words create regular patterns (Partington 2008), but are extremely slippery and acquire different meanings in different situations.

This is particularly relevant where accuracy and appropriateness is at the core of the learning process, like in translation, academic and writing courses.

Several approaches to language pedagogy based on (or driven by) corpus linguistics have tried to face this issue in the last decades, but their impact on language learning pedagogy remains very limited, mainly because corpus analysis tools are felt as too sophisticated by the average learner.

The paper suggests that access to online unfiltered materials should be introduced in ordinary language syllabi and that learners can be led to gradually build their confidence and autonomy in dealing with larger units of meaning, co-text and context, patterns, humor and other advanced features of language.

It describes activities and tasks that require the observation of examples of language used in context, from more familiar online resources like google or from more 'unfriendly' tools like online corpora.

References

Granger S. (2011), From phraseology to pedagogy: Challenges and prospects. In Herbst T., Schüller S. and Uhrig P. (eds). *The Phraseological View of Language. A tribute to John Sinclair*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 123-146.

Partington A. (2008), *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*, Amsterdam, The Netherlands, John Benjamins.

Zanca C. (2011), *Developing translation strategies and cultural awareness using corpora and the web*. Paris, Tralogy Session 3 - Training translators / La formation du traducteur [Online Publication], URL: lodel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php

This paper describes an experience of ESP teaching in the Contamination Lab, an interdisciplinary course the University of Cagliari offers to all the students who are going to create innovative start-ups, experimenting the skills acquired during their studies and exploiting their innate talents. The course leads to reconsider some standard strategies in lesson planning, aimed at meeting the students' needs and strengthening their preparation for the final target, where they will have to exploit their knowledge of the English language profitably and effectively for a specific objective, connected to their future professional growth. The main focus is on developing and enhancing their productive skills, to present a start-up in a really competitive environment where the knowledge of the language combines both their ability to exploit linguistic strategies and concoct effective communicative tools so as to persuade the audience about the excellence of the product they offer. This turns into a perfect mix of marketing strategies, linguistic devices, ICTs expertise and ability to communicate. Particular emphasis is set on writing and speaking skills, useful to create powerful PPTs and develop a strong communicative attitude while presenting them. A set of activities is suggested, supported by proper practice during the course, in a combined effort to adapt the rich literature on productive skills acquisition to the need of expanding the students' previous knowledge of the language and giving them a clue as to creative thinking and professional growth.

References

- Brunton M., 2009, An account of ESP – with possible future directions, *English for Specific Purposes World 3* (24), vol. 8, pp. 1-15.
- Gotti M., 2003, *Specialized Discourse: Linguistic Features and Changing Conventions*, Frankfurt/New York, Peter Lang.
- Powell M., 2011, *Presenting in English: How to Give Successful Presentations*, Boston (USA), Cengage Learning Inc.
- Williams E. J., 2012, *Presentations in English*, Oxford (UK), Macmillan Education.
- Yates J. & Orlikowski W., 2009, The PowerPoint presentations and its corollaries: How genres shape communicative action in organizations. In Zachry M. & Throll C. (Eds.), *Communicative Practices in Workplaces and the Professions: Cultural Perspectives on the Regulation of Discourse and Organizations* (pp. 67-91), Amityville, NY, Baywood Publishing.

Una delle conseguenze del focus sullo sviluppo delle competenze plurilingui dei cittadini europei, quale emerge dai documenti europei in materia di politica linguistica (QCER, PEL, PEFIL ecc.), è l'attenzione rivolta allo sviluppo di figure professionali al servizio delle lingue, in primis quelle dei docenti, ma anche dei formatori e dei dirigenti di enti formativi che operano nel campo delle lingue. Ne è un esempio la European Profiling Grid (cfr. Rossner 2010, North 2012, Sinke 2015), una griglia di descrittori delle competenze dei docenti di lingue straniere, elaborata nel periodo 2011-2013 in seno a un progetto europeo a cui ha partecipato anche l'Università per Stranieri di Siena. A partire dall'ultima versione della griglia EPG (<http://www.epg-project.eu>) e dai sei livelli di sviluppo da essa individuati (analogamente a quanto realizzato con i sei livelli di competenza linguistica nel QCER), in questo intervento verranno analizzate le certificazioni di competenza didattica per l'italiano L2 elaborate negli ultimi 20 anni da alcune università specialiste del settore: l'Università per Stranieri di Siena (Certificazione DITALS base, DITALS I livello e DITALS II livello), l'Università per Stranieri di Perugia (certificazione DILS-PG di I e di II livello) e l'Università Ca' Foscari di Venezia (Certificazione CEDILS). L'analisi, che si concentrerà in maniera particolare sulla certificazione DITALS erogata dall'Università per Stranieri di Siena, intende verificare la corrispondenza dei 15 parametri previsti dalla griglia EPG in riferimento ai 4 ambiti da questa individuati (formazione e qualifiche, competenze didattiche fondamentali, competenze generali, professionalità) con gli elementi che caratterizzano i diversi livelli di certificazione. Oltre alla struttura delle prove di esame, verranno analizzati i prerequisiti richiesti per l'ammissione ai diversi livelli, sia in riferimento alla formazione che all'esperienza di insegnamento/tirocinio richiesta, le competenze informatiche e linguistiche (in lingua italiana per i non madrelingua, in lingua straniera per i madrelingua) e le bibliografie consigliate per la preparazione agli esami.

Riferimenti bibliografici

Diadori P., Semplici S. (cur.), *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009.

North B., "A Profiling Grid for Language Teaching Professionals: Discussing Equals Descriptors", in P. Diadori (ed.), *How to Train Language teacher Trainers*", Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2012, pp. 190-217.

Rossner R., "Una griglia di descrittori per il profilo professionale dei docenti di lingue: uno strumento per lo sviluppo professionale e per la gestione della formazione permanente", in P. Diadori (cur.), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Milano, Le Monnier, 2010, pp. 38-47.

Tomassetti R., *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*, Aprilia (LT), Novalogos, 2014.

Sinke A., "EPG – European Profiling E-Grid, Electronic Framework/Instrument for mapping and assessing teachers' competences at an international level for Teachers/Student Teachers, Teacher Trainers and Education Managers", in D. Rutledge & D. Slykhuis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015*, Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2015, pp. 1873-1874.

Nel presente contributo verranno presentati i risultati preliminari di una ricerca più vasta, basata su una sistematica raccolta e analisi dei dati rilevati dalla somministrazione della certificazione glottodidattica DILS-PG "Didattica dell'Italiano Lingua Straniera" di II livello, elaborata e prodotta dal CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche) dell'Università per Stranieri di Perugia, e rivolta a docenti italiani e stranieri di italiano lingua non materna.

Verrà descritto, in relazione al campione di riferimento, il profilo dei candidati che sostengono l'esame di II livello in base ai seguenti parametri: titolo di studio, formazione e aggiornamento, esperienza di insegnamento e contesto lavorativo. In modo particolare verranno analizzati gli aspetti della formazione e dell'aggiornamento per quanto riguarda l'insegnamento in generale di una lingua straniera e nello specifico dell'italiano L2. Inoltre verranno illustrate le motivazioni che spingono tali docenti a iscriversi a un esame di certificazione glottodidattica.

Obiettivo, infatti, di questo intervento è quello di fornire una panoramica quanto più ampia possibile sulla formazione e sull'aggiornamento dei docenti che si iscrivono alla certificazione DILS-PG di II livello per contribuire a un quadro generale, esteso anche a livello nazionale, delle caratteristiche che contraddistinguono tali figure professionali.

Riferimenti bibliografici

Diadori, P. (a cura di) (2010), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Firenze, Le Monnier.

Marasco, M. V., Santeusanio, N. (2016), "La consapevolezza metalinguistica dei docenti di italiano L2 negli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG", in *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti* (Atti del III Congresso della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa – DILLE, Rende 8-10 ottobre 2015), Perugia, Guerra, pp.103-115.

Santeusanio, N. (2013), "La formazione all'Università per Stranieri di Perugia" in Benucci, A. (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Perugia, OI3, pp. 221-228.

Santeusanio, N. (2014), *DILS-PG. Certificazione in Didattica dell'Italiano Lingua Straniera, II livello. Sillabo e linee guida*, Torino, Loescher Editore (<http://www.loescher.it/imparosulweb/9788858316603/prepararsi-alla-dils-pg#>)

Santeusanio, N. (in corso di stampa), "Le capacità gestionali dei docenti di italiano L2 negli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG" in *Acquisizione e didattica dell'italiano* (XIV Congresso SILFI Madrid 4-6 aprile 2016).

Per una formazione “di qualità” del docente di lingua: proposte di percorsi in presenza e online a partire dalle indicazioni del Qualitraining (Valentina Bianchi, Giuseppe Caruso, Centro DITALS, Università per Stranieri di Siena)

Negli ultimi decenni si sono susseguiti, sia in Italia che all'estero, progetti volti ad individuare criteri, pratiche e strategie per garantire la qualità dei percorsi di formazione dei docenti di lingua (Allan, Bernaus, Grenfell, Kelly, Kriza, Matei, McEvoy, North et al.). Le tendenze di ricerca più recenti hanno difatti portato all'elaborazione di documenti specifici per la formazione del “docente di qualità”, che mirano ad individuare azioni didattiche comuni nel rispetto sia delle differenti tradizioni linguistiche e glottodidattiche, sia delle esigenze dei diversi apprendenti. Nello specifico, il Qualitraining (documento elaborato nel 2007, nell'ambito dei progetti dell'ECML del Consiglio d'Europa) si pone come uno strumento-guida che mira a garantire il controllo e la gestione della qualità dei (per)corsi di formazione nei diversi contesti in cui si inseriscono l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere.

Ma quali indicazioni suggerisce tale documento affinché l'azione del formatore di docenti di lingua sia davvero di qualità? Quali modalità operative si consigliano al formatore per stimolare la riflessione individuale e di gruppo, il confronto e la negoziazione su questioni teorico/pratiche che riguardano l'insegnamento linguistico? E, infine, quali sono gli strumenti a cui può ricorrere per misurare e valutare l'effettiva efficacia dei risultati raggiunti?

Muovendo dai parametri riportati nel documento in questione (in termini di obiettivi, procedure e risultati) e applicandoli alla prospettiva dell'italiano L2, il presente contributo propone una riflessione sulle modalità di progettazione, gestione e valutazione dei percorsi formativi in presenza e online, con particolare riferimento a quelli erogati dal Centro DITALS (Università per Stranieri di Siena). Attraverso la condivisione di dati raccolti in seguito alla somministrazione di questionari di feedback e follow-up, finalità dell'intervento è presentare un'analisi critica che ampli lo spettro delle osservazioni e, al contempo, miri a coniugare bisogni del formatore e dei docenti di italiano L2 in un quadro unico, in cui essi trovino corrispondenza tra loro e congiuntamente al concetto di “qualità”.

Riferimenti bibliografici

Balboni P. E., Margiotta U. (cur.), *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, Utet Università, 2008.

Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 1991.

Diadori P. (cur.), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Firenze, Le Monnier, 2010.

Diadori P., Semplici S. (cur.), *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2009.

Fernandez J., *Formazione con successo. Metodi-tecniche-strumenti*, Milano, FrancoAngeli, 1988.

Muresan L., Heyworth F., Mateva G., Rose M. (eds.), *Qualitraining - A training guide for quality assurance in language education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2007.

Tomassetti R., *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*, Aprilia, Novalogos, 2014.

Il contributo intende trattare una casistica di strategie che gli apprendenti di lingua seconda e straniera mettono in atto per evitare di commettere errori prevedibili.

Si procederà esaminando il concetto di competenza rispetto alla performance, e il ruolo e la tipologia degli errori, arrivando a elicitarne una tassonomia di interventi da parte degli apprendenti, finalizzati a evitare gli errori sul piano della produzione orale e scritta.

Gli esempi presi in esame riguarderanno i corsi di lingua spagnola e di italiano L2 erogati dal Centro Linguistico di Ateneo del Politecnico di Torino nel 2015-17.

La variabilità delle competenze delle interlingue è causata dal fatto che gli apprendenti sono più o meno sicuri degli elementi strutturali della lingua target e ne conoscono o ignorano le convenzioni.

Lo sviluppo delle interlingue è caratterizzato da errori di interferenza rispetto alla lingua madre o alle altre lingue straniere, e da ipergeneralizzazioni o cristallizzazioni di forme e di inferenze errate.

Un altro elemento significativo per lo studio delle interlingue riguardo alla produzione di errori è l'eventuale vuoto del repertorio linguistico degli apprendenti, nel momento in cui devono essere espressi alcuni bisogni comunicativi.

La variabilità delle interlingue e l'adattabilità delle stesse alle situazioni comunicative dovrebbero costituire una sfida non soltanto per gli apprendenti, ma anche per i docenti di lingue.

L'errore potrebbe derivare da una mancanza di attivazione del dispositivo di controllo della lingua – monitor – e da un'esposizione a input non comprensibili e non graduati rispetto all'evoluzione dell'interlingua. Essendo l'errore una delle manifestazioni dell'interlingua, può costituire un elemento predittivo rispetto alle sequenze di acquisizione.

Un apprendente che è in grado di anticipare queste difficoltà, potrebbe evitare la comunicazione o modificare il contenuto del messaggio, permettendo agli altri elementi del sistema interlingua di intervenire. Questa tendenza è ben nota anche quando i parlanti si trovano all'interno dell'evento comunicativo e sono impegnati nella comunicazione orale o scritta.

Le strategie messe in atto per far fronte alla carenza del proprio repertorio, nel momento in cui si possiede una consapevolezza delle necessità comunicative in base al contesto e delle proprie lacune sono differenti e si proporrà un'analisi delle casistiche più ricorrenti.

Riferimenti bibliografici

Cattana A., Nesci M. T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Perugia.

Ellis R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

Gass S., Selinker L. (1992), *Language transfer in language learning*, John Benjamins, Philadelphia.

Pallotti G. (2006), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

William L. (1984), *Foreign and Second Language Acquisition*, Language Teaching Library, Cambridge.

Nell'ambito dell'area tematica del convegno Traduzione di testi scritti, parlare di «mercato del lavoro», significa anche parlare di «editoria» e non solo di traduzione in senso stretto. Quando uno studente interessato alla traduzione letteraria esce dall'università – magari per il suo lavoro di tesi – è piuttosto attrezzato in fatto di teoria della traduzione e pratica della traduzione, inerentemente al lavoro svolto. Ma quello di cui, molto spesso, è invece visibilmente carente, è quel bagaglio di nozioni più «tecniche» che lo rendano più capace e più competitivo in ambito lavorativo, ossia nel rapporto con i vari editori che potrebbe essere interessati alle sue proposte di traduzione. Nell'attuale mercato editoriale, il traduttore non ha solo il compito di tradurre un testo, ma anche di saperlo opportunamente analizzare e «presentare», così da poter redigere una prefazione, un apparato di note, il testo di una bandella o di una quarta di copertina (elementi basilari a cui la didattica dovrebbe cominciare a dedicarsi), così come molte volte (a maggior ragione per gli esordienti che devono farsi notare) è lui stesso che deve sapere proporre l'autore giusto all'editore giusto. In questo senso, oltre alle sue capacità linguistiche, deve anche sapere come si prepara una proposta editoriale e come la si valorizza.

Riferimenti bibliografici

Calvino I., 1991, I libri degli altri, Lettere 1947-1981, Torino, Einaudi.

Anichini A., 2003, Testo, scrittura, editoria multimediale, Milano, Apogeo.

Cavagnoli C., 2012, La voce del testo, Milano, Feltrinelli.

Albanese A. e Nasi F. (a cura di), 2015, L'artefice aggiunto. Riflessioni sulla traduzione in Italia: 1900-1975, Ravenna, Longo Editore.

Alpuente Civera M., Martínez Vilinsky B., Borillo J. M., e Maria D. Oltra Ripoll, 2015, *Propuesta de actividades de escritura creativa para las clases de traducción literaria*, in «Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria», n. 17.

La comunicación pretende abordar la contribución que puede ofrecer el Enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo a la hora de desarrollar la competencia traductora de estudiantes italo hablantes de nivel universitario. Las aportaciones teóricas de las que disponemos sobre el tema defienden que el objetivo de dicho enfoque es el de favorecer el aprendizaje a través del uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluyen necesariamente procesos de comunicación. A partir de esta premisa, nos proponemos aplicar el Enfoque por Tareas a la didáctica de la traducción español-italiano en un contexto universitario. Centraremos nuestra atención en la traducción de una guía turística, pues creemos que esta tipología textual se presta eficazmente al trabajo en el aula de traducción. Así pues, tras ofrecer una fundamentación teórica y metodológica acerca del Enfoque por tareas, nos dispondremos a analizar su aportación potencial al desarrollo de la competencia traductora. Realizaremos, pues, una secuenciación didáctica e ilustraremos las diferentes etapas de nuestra propuesta para llegar a la tarea final: la traducción del español al italiano de un texto de carácter turístico llevada a cabo atendiendo al paradigma del aprendizaje cooperativo.

Nel contesto lavorativo aziendale la conoscenza e l'uso delle lingue straniere da parte dei dipendenti e lo sviluppo di un sito aziendale efficace e comunicativo rappresentano allo stesso tempo vantaggio competitivo e requisito indispensabile. Affinché la comunicazione extra-aziendale via web sia efficace, è però da considerarsi ormai altrettanto indispensabile possedere un'ulteriore competenza, ovvero la competenza comunicativa interculturale.

Se è vero che adattare un prodotto o un servizio ad una determinata cultura significa "localizzare", nel momento in cui l'azienda punta ad un mercato estero/esterno essa dovrà tenere conto - nella progettazione del sito aziendale - della relazione tra diversi elementi quali ad esempio la scelta della struttura del testo, le scelte estetiche, le scelte di stile e il rapporto tra testo e immagini: in sostanza ciò che Barber e Badre (2001) definiscono "Culturability", ovvero l'unione tra "Culture" e "Usability"

Rifacendosi agli studi di Fons Trompenaars che descrive le diverse culture aziendali come classificabili in uno schema che prevede sette dimensioni principali, il mio contributo intende illustrare come le scelte comunicative del webmaster aziendale possano essere distruttive e dunque impediscano all'azienda di comunicare o, al contrario, possano essere vincenti e dunque consentano all'azienda di interagire efficacemente con il navigatore/cliente/consumatore.

Riferimenti bibliografici

Balboni P. E., (2007), *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio Editori.

Barber W., Badre A.N., (2001), *Culturability: The Merging of Culture and Usability*, 4th Conference on Human Factors and the Web, NJ, USA: Basking Ridge <http://research.microsoft.com/en-us/um/people/marycz/hfweb98/barber/index.htm>

Camerer R., Mader J., (2012), *Intercultural Competence in Business English*, Berlin, Cornelsen.

Hampden Turner C., Trompenaars F., (1997), *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*, New York, McGraw-Hill.

Mughan T., Lloyd-Reason, L., Wall, S., (2000), "Competing Effectively in International Markets: SMEs and the Internationalisation Web", pp. 76-89, in *Dimensions of Competitiveness: Issues and Policies*, London, Edward Elgar.

I processi di internazionalizzazione del sistema economico-produttivo presuppongono e implicano il possesso di strumenti linguistici per consentire la messa in contatto dei sistemi produttivi economici e sociali. Sul piano degli usi linguistici, nel contesto italiano, gli scambi commerciali verso l'estero tendono a limitarsi alla lingua inglese quale lingua di comunicazione internazionale, eludendo significativamente l'uso di altri idiomi in particolare delle lingue dei paesi partner. A sostegno di ciò, alcune indagini europee, quali il rapporto ELAN (2006), il progetto "Che affare le lingue" (2011) e Language Rich Europe (2012), segnalavano già (in tempi non contrassegnati da crisi economica) quanto le aziende europee perdessero una determinata percentuale di contratti a causa della mancanza di competenze linguistiche nelle lingue europee e in lingue quali l'arabo, il cinese e il russo. In modo non troppo velato il deficit linguistico rilevato aveva pertinenza con un deficit di capacità di internazionalizzazione del sistema delle imprese.

Sulla scia di queste dinamiche socio-economiche e linguistiche, questo contributo si inserisce entro il quadro teorico del mercato delle lingue per i cui presupposti le competenze linguistiche sono direttamente pertinenti alle possibilità di sviluppo economico e produttivo delle attività in cui esse sono implicate e coinvolte.

Obiettivo specifico è presentare i risultati di una ricerca svolta nel tessuto economico della Provincia di Siena prendendo in esame in particolare:

- a) il peso del processo migratorio e del suo apporto in termini di competenze linguistiche e culturali per lo sviluppo e l'internazionalizzazione di aziende della Provincia di Siena;
- b) a partire dalla ricognizione di un campione di aziende rappresentante i settori economici esemplificativi del contesto produttivo senese, analisi del ruolo delle competenze linguistiche per determinare / influenzare politiche e strategie di assunzione nelle aziende;
- c) azioni promosse dalle aziende nel campo della formazione e aggiornamento linguistico per sostenere l'internazionalizzazione del processo produttivo e commerciale.

Riferimenti bibliografici

CALVET J.-L., 2002, *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

GAZZOLA F., 2010, *L'approccio economico alla pianificazione linguistica. Contributi recenti e riflessioni generali*, *Lingua Italiana, d'Oggi (Lid'O)*, Vol. 6, pp.103-117.

GRIN F., 2011, *Les langues dans le monde du travail: quelle(s) recherche(s) nous faut-il?*, *Babylonia* 3/11, 43-47.

VEDOVELLI M., 2004, *Non si vive un'economia, si vive una lingua*. In: P. L. Ciocca, G. Tognoli (a cura di) *Storia economica d'Italia*, Bari, Laterza, Vol.3, pp. 589-623.

VEDOVELLI M., 2006, *Imprese multinazionali italiane e lingua italiana nel mondo*, *SILTA*, XXXV, 2006, 1: 147-173.

ELAN, 2006, *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, Commissione Europea,

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf

Le continue evoluzioni dei contesti socio-economici, dovute alla globalizzazione, ma anche alla recente crisi economica, hanno dimostrato, a seguito di un ribaltamento delle attività economiche in direzione Occidente-Oriente, la messa in discussione dell'inglese come unica soluzione alle questioni di comunicazione linguistica in contesto imprenditoriale. Tale consapevolezza indica, dunque, la necessità di superare questo modello per cercare prospettive che vadano nella direzione della promozione della diversità linguistica e culturale, in particolar modo estesa alle cosiddette 'lingue emergenti' (European Commission, 2005; CILT, 2007; Vedovelli, 2009).

Difatti, l'Unione Europea, e nello specifico la Commissione Europea, ha sollevato la questione dell'importanza della competenza multilingue per incrementare le opportunità all'interno del mercato del lavoro mettendo in rilievo il forte contributo assunto dalle competenze linguistiche per la competitività economica dell'Unione e invitando le organizzazioni e gli enti commerciali, le Camere di commercio, come pure le organizzazioni per la promozione commerciale, a sostenere il multilinguismo e a riconoscerlo come elemento fondamentale ed essenziale della qualità aziendale (European Commission, 2011; Gazzola, 2015).

Rispetto a queste considerazioni, il presente contributo intende cogliere e descrivere le caratteristiche del rapporto fra lingue, culture e lavoro, ovvero il ruolo della dimensione linguistica e culturale nelle attività di negoziazione internazionale, con particolare riferimento all'interazione tra il sistema produttivo italiano e il mercato arabo, approfondendo le indicazioni provenienti dall'Unione Europea in merito al rapporto lingue-economia e, mediante un'indagine sul campo, mostrando lo stato effettivo della diffusione della lingua araba all'interno dell'offerta formativa delle Camere di Commercio italiane. Tali analisi mirano a ricostruire le azioni di politica linguistica del nostro paese, ma consentono altresì di riflettere sul ruolo dei Centri Linguistici di Ateneo nell'elaborazione di proposte formative per l'insegnamento/apprendimento della lingua araba in linea con i bisogni linguistici riscontrati nel mondo del lavoro, e più nello specifico, nel sistema delle imprese.

Riferimenti bibliografici

CILT, (2007). ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise, Bruxelles, CILT and European Commission.

EUROPEAN COMMISSION, (2005). A New Framework Strategy for Multilingualism, Brussels, <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2005/EN/1-2005-596-EN-F1-1.Pdf>.

EUROPEAN COMMISSION, (2011). Business Platform for Multilingualism. Report for the period September 2009-June 2011, Brussels, http://ec.europa.eu/languages/library/documents/business_en.pdf.

GAZZOLA, MICHELE, (2015). Il valore economico delle lingue. In: ELF Working Paper 18, Observatory "Economics-Languages-Training", Berlino, Università di Ginevra.

VEDOVELLI, MASSIMO, (2009). La piazza, la lingua, il mercato: ovvero, il mercato mondiale delle lingue nell'epoca della crisi globale. In: G. Perrino (a cura di), L'insegnamento della lingua italiana come L2 in Russia, Perugia, Guerra Edizioni.

Given the implicit disincentive that the native knowledge of a global language poses to the learning of other languages, improvement in student recruitment in language studies is a key priority for educational institutions in English-speaking countries. Despite the multiple calls for an investigation into the practices promoted to challenge the Australian “English-is-enough” mentality (e.g. Clyne, 2008; Hajek and Slaughter, 2015), there is a paucity of literature exploring how universities make foreign languages appealing for prospective students.

This paper explores how a major Australian tertiary institution markets languages, by focussing on which characteristics of L2 learning are incorporated into the persuasive discourse of a university brochure. A reading of the promotional material will be provided by drawing upon constructs and theories borrowed from marketing research in higher education (e.g. Anctil, 2007) and L2 motivation studies (e.g. Ideal L2 Self, in Dörnyei, 2009).

The article shows that the brochure attempts to cater to a wide array of motivational needs and underscores the importance of L2 learning as a vehicle for personal and professional growth in local and transnational contexts. The acquisition of valuable linguistic capital (Bourdieu, 1991) is explicitly linked to improved job prospects, to access to new cultural realms precluded to monolingual speakers, to international mobility and to global participation. The brochure challenges the monolingual mindset by reinforcing the idea that language proficiency is linked to both cultural and instrumental benefits, emphasising in particular the view that L2 proficiency is a sought-after additional skillset in the Australian context.

References

- Anctil E. G. (2008), eds. Special Issue: Selling Higher Education: Marketing and Advertising America's Colleges and Universities, 34(2), pp. 1–121
- Bourdieu P. (1991), *Language and symbolic power*, Harvard, Harvard University Press.
- Clyne M. (2008), The monolingual mindset as an impediment to the development of plurilingual potential, *Sociolinguistic Studies*, 2 (3), pp. 347-366.
- Dörnyei Z. (2009), “The L2 Motivational Self System”. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 9-42.
- Hajek J. and Slaughter Y. (2015), *Challenging the monolingual mindset* (1st ed.), Bristol, Multilingual Matters.

The effect of subtitling modes on foreign language learning: An empirical investigation on Italian learners of English at university (Elisa Ghia, Università per Stranieri di Siena; Valentina Coletto, Maria Pavesi, Università degli Studi di Pavia; Elisa Perego, Università degli Studi di Trieste)

The present contribution describes the results of an experimental study on the role of subtitled input in the acquisition of English as a Foreign Language (EFL) among Italian university learners.

The use of subtitled video and Audiovisual Translation (AVT) is increasingly promoted as a tool to develop foreign language skills at university level, thanks to the wider availability of audiovisual resources and the growing interest in AVT as a professional domain. Subtitles added to audiovisual text grant accessibility to foreign multimodal products and promote their comprehensibility, a key prerequisite to language learning (Krashen 1981). Different subtitling modes have been shown to benefit L2 acquisition, varying in their effectiveness across learners' proficiency level and learning environments (Danan 1992; van de Poel, d'Ydewalle 2001; Ghia 2012).

In the current study, which capitalizes on previous research (Perego et al. 2016), four exposure conditions were compared to test their impact on language comprehension and vocabulary recall among intermediate-level (B1-B2) Italian EFL university learners exposed to an L2 25-minute video excerpt. A total of 80 participants were divided into 4 experimental groups varying by exposure modality. Viewing conditions included interlingual subtitling, intralingual subtitling, reversed subtitling and video-only. Comprehension and recall tests were paired with questionnaires on students' viewing habits and attitudes towards different subtitling modes. Results document significantly higher comprehension and recall rates in the presence of subtitles among learners at an intermediate proficiency level. Among subtitle types, the reversed and intralingual modes appear to be the most beneficial. Students' preferences for subtitle types do not always match their learning outcome, as participants generally tended to disfavour viewing modes involving their native language. However, presence of the L1 in the input, especially in a reversed subtitling condition, also resulted in lower anxiety levels, leading to consider less traditional subtitling formats as useful L2 learning resources for students in higher education. Such resources can be exploited to promote autonomous language learning, as well as be potentially implemented in university EFL teaching programmes. In parallel, cross-national replication studies can be carried out in the near future to enable wider generalization of the results.

References

- Danan M. (1992), "Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction", *Language Learning*, 42(4), pp. 497-527.
- Ghia E. (2012), *Subtitling Matters. New Perspectives on Subtitling and Foreign Language Learning*, Oxford, Peter Lang.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Perego E., Del Missier F., Stragà M. (accepted for publication, 2016), "Dubbing vs. subtitling: Complexity matters", *Target*.
- Van de Poel M., d'Ydewalle G. (2001), "Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs", in Gambier Y., Gottlieb H. (eds.), *(Multi)Media Translation. Concepts, Practices, and Research*, Amsterdam, Benjamins, pp. 259-273.

Audiovisual products, due to their intrinsic multisemiotic nature in which each mode contributes to meaning-making, have widely proven to be ideal material both for research purposes and for teaching. This is especially the case of films, which, despite their fictional character, have often been used in the context of language learning (see among the most recent works, Kaiser and Shibahara 2014; Bruti 2015) because they are actually considered as “an authentic source material (that is, created for native speakers and not learners of the language)” (Kaiser 2011: 233). In language teaching, a multimodal approach (Jewitt 2009) can help students learn to exploit modes beyond verbal language (e.g., visual, gestural, spatial) to both understand and produce texts in the target language more effectively (O’Halloran et al. 2016). This becomes particularly important in situated communicative contexts where domain-specific discursive, pragmatic and cultural features can create significant obstacles for language learners.

This paper presents the results of a project, i.e. the CAP project (Crawford Camiciottoli and Bonsignori 2015), carried out at the Language Centre of the University of Pisa in a partnership with the Language Center of the University of California at Berkeley to collaborate in the development of the Library of Foreign Language Film Clips (LFLFC), which aims to promote the learning of language and culture through films. More specifically, a selection of clips cut from films of various genres and characterised by the use of English in specialised domains (e.g. law, politics, economics, tourism, etc.) are used in order to show how various semiotic resources work together to construct meaning in ESP and to provide useful tools for research and teaching in ESP contexts.

References

Bruti S., 2015, “Teaching learners how to use pragmatic routines through audiovisual material”, in B. Crawford Camiciottoli and I. Fortanet-Gómez (eds), *Multimodal Analysis in Academic Settings. From Research to Teaching*, London, Routledge, pp. 213-236.

Crawford Camiciottoli B., Bonsignori V., 2015, “The Pisa Audio-visual Corpus Project: A multimodal approach to ESP research and teaching”, *ESP Today*, 3(2), pp. 139-159.

O’Halloran K. L., Tan S. and Smith B. A., 2016, *Multimodal approaches to English for academic purposes*, in K. Hyland and P. Shaw (eds), London & New York, Routledge.

Kaiser M., 2011, “New approaches to exploiting film in the foreign language classroom”, *L2 Journal*, 3(2), pp. 232-249, online journal (<http://escholarship.org/uc/item/6568p4f4>).

Kaiser M., Shibahara C., 2014, “Film as a source material in advanced foreign language classes”, *L2 Journal*, 6(1), pp. 1-13, online journal (<http://escholarship.org/uc/item/3qv811wv>).

L'animazione russa, dall'epoca sovietica fino ai nostri giorni, vanta un repertorio ricchissimo di film d'animazione realizzati in storici studi cinematografici come per esempio Sojuzmul'tfil'm che, fondato nel 1936, ha prodotto opere facenti parte del "fondo d'oro" della cinematografia nazionale, tra cui Nu, pogodi! (prima puntata: 1969), Čeburaška (1971), Ežik v tumane (Il riccio nella nebbia, 1975) e molti altri ancora. Tutt'oggi, questo genere di film continua a produrre eccellenti risultati, con opere che finalmente riescono anche a varcare i confini patri e a raggiungere il pubblico straniero. Ci riferiamo al recentissimo Maša i medved' (Masha e Orso, 2009), raro esempio di cartone animato russo doppiato in italiano e in molte altre lingue, che ha conquistato un pubblico vastissimo di bambini e adulti.

Nel presente lavoro, dopo un excursus introduttivo sull'animazione russa, ci soffermeremo proprio sul cartone Masha e Orso e sul suo utilizzo in contesto didattico, considerando che il testo filmico si rivela fondamentale nell'apprendimento linguistico e nello sviluppo di competenze culturali e metalinguistiche. Innanzitutto, saranno riportati i risultati di uno studio condotto con due gruppi di apprendenti di lingua russa del primo anno del corso di Laurea in Mediazione linguistica e culturale ai quali è stata mostrata la stessa puntata con e senza sottotitoli intralinguistici, e somministrato un test di comprensione misto con domande in diversa misura riguardanti la combinazione del canale uditivo verbale, quello visivo verbale e visivo non verbale. Quindi, ci soffermeremo sui risultati emersi dal confronto tra il parlato di partenza e quello doppiato d'arrivo in italiano della stessa puntata. In particolare, si evidenzierà come gli apprendenti, a partire da una puntata di appena sette minuti del cartone oggetto dell'analisi, siano stimolati a rinforzare elementi già appresi, per esempio, alcuni tratti fonemati e il sistema dei casi, ma anche a riflettere su componenti per loro "nuove" come il sistema onomastico e altri aspetti linguoculturali russi.

Attività di questo tipo, che nascono dalla combinazione d'attività di carattere implicito con altre maggiormente esplicite, in contesto universitario e nella didattica della lingua e traduzione russa sin dal primo anno di studio della lingua, acquistano ulteriore validità alla luce del successo del cartone Masha e orso doppiato in italiano, motivando ulteriormente gli apprendenti che sempre più, ci auguriamo, si configurano quali possibili futuri professionisti nel settore della traduzione audiovisiva russo-italiano.

Riferimenti bibliografici

Ghia E. 2012, *Subtitling Matters: New Perspectives on Subtitling and Foreign Language Acquisition*, Bern, Peter Lang.

Lotman Ju. 1998 [1° ed. 1973], *Semiotika kino i problemy kinoestetiki*, in Lotman Ju., *Ob iskusstve*, Sankt Peterburg, Iskusstvo, pp. 287-372.

Maljukova, L.L. 2013, *Sverch/Kino (Sovremennaja rossijskaja animacija. Devjanostye/Nulevye)*, SPB, Umnaja Maša.

Propp, V. 1988 [1° ed. 1966], *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1988.

Salmon, L., Denissova, G. 2016, "L'utilizzo dei materiali audiovisivi nell'ambito dell'auto-addestramento procedurale di studenti di lingua, letteratura e cultura russa". In (a cura di) F., Ghia, E., Marcucci, G., Distefano F., *Dallo schermo alla didattica di lingua e traduzione: otto lingue a confronto*, Pisa, Ets, pp. 19-39.

"Lungo ristretto". Semantica nazionale nel doppiaggio in russo del film "Il bisbetico domato" (Kira Letzbor, Università per Stranieri di Siena)

Dopo la nascita e la diffusione del metodo comunicativo, è diventato sempre più importante l'aspetto socioculturale nell'insegnamento delle lingue straniere. Per assicurare agli studenti una comunicazione di successo in una lingua straniera, occorre esercitarli in modo che possano comprendere le sfumature semantiche presenti negli enunciati del parlante nativo.

Un valido supporto in quest'ottica è rappresentato dai film in cui i dialoghi sono "written to be spoken as if not written" (Cfr. da M. Gregory e S. Carroll, 1978). In particolare, l'analisi contrastiva tra i dialoghi di partenza e la versione tradotta nella lingua d'arrivo può far emergere elementi importanti che permettono di meglio comprendere le particolarità culturali di entrambe le nazioni.

In questo lavoro ci soffermeremo pertanto sul film «Il bisbetico domato» (1980), scelta dovuta soprattutto al successo riscosso dalla pellicola in Urss: si collocò all'undicesimo posto nella classifica dei film stranieri più distribuiti in Russia nel XX secolo.

Occorre ricordare che quando il suddetto film è arrivato in Urss, la cultura e la società del paese non erano ancora state influenzate dall'Occidente; poco dopo sarebbero iniziati i cambiamenti radicali che investirono tutti i settori, ivi inclusa la settima arte. Negli anni Ottanta pertanto, il confronto tra due culture diverse attraverso, come nel nostro caso, un film, era ancora più forte e significativo. Oggi, a distanza di alcuni decenni, risulta interessante analizzare le scelte traduttive dall'italiano in russo adottate per rendere in particolare culturemi italiani estranei alla cultura sovietica dell'epoca, e capire se tutt'oggi potrebbe costituire un momento di riflessione.

Evidenziando alcune sequenze a nostro avviso significative dal punto di vista della semantica nazionale, ovvero dei significati impliciti legati alla realtà esistente in una nazione e mancante nell'altra, ci proponiamo di elaborare un percorso didattico attraverso quest'opera, che includerebbe un'analisi contrastiva del film in lingua originale e il suo doppiaggio in lingua russa ed anche un'analisi sincronica e diacronica delle scelte traduttive. Come destinatari consideriamo gli studenti con un livello di conoscenza del russo avanzato (B2-C1).

Riferimenti bibliografici

Brunetta G.P., 2003, Guida alla storia del cinema italiano. 1905-2003, Torino, Einaudi, 2003.

Gregory M., Carroll S., 1978, Language and Situation. Language Varieties and Their Social Contexts, London, Routledge.

Kudrjavcev S.V., 1995, Vse – kino. Mosca: 1995. // <http://kinanet.livejournal.com/13882.html>

Lotman Ju.M., 1973, Semiotika kino i problemy kinoestetiki, Tallin, Eesti Raamat.

Razzakov F.I., 2008, Gibel' sovetskogo kino. Tajny zakulisnoj vojny, Mosca, Eksmo.

Le forme di accertamento delle competenze linguistico-comunicative delle lingue seconde o straniere si sono negli ultimi decenni gradualmente modificate per affrontare in maniera adeguata i numerosi cambiamenti e le innovazioni didattiche risultanti da studi e ricerche sull'apprendimento delle lingue e sulla valutazione delle competenze. L'enfasi da tempo posta sull'uso delle nuove tecnologie per l'apprendimento e per l'insegnamento, la preminenza delle competenze audio-orali, l'adozione di approcci lessicali, l'utilizzo di attività comunicative fondate su compiti non linguistici sono solo alcune delle innovazioni che sollecitano modifiche anche nelle forme di valutazione adottate. Nel caso dell'italiano L2, sia in ambito formativo sia in ambito certificatorio, oltre alle innovazioni didattiche, si è dovuto tenere conto anche dei mutamenti dei profili delle diverse popolazioni migranti e delle loro differenti aggregazioni presenti in Italia. La presenza della popolazione immigrata, caratterizzata sempre più spesso anche da una categoria particolarmente vulnerabile quale quella del rifugiato e richiedente asilo politico, con profili linguistici e con conoscenze e abilità estremamente diversificate – dall'analfabetismo alle competenze informatiche -, nonché la richiesta di offrire esami certificatori che tengano conto di questi nuovi profili e ne rilevino le competenze, hanno determinato la necessità di interrogarsi sulle forme di accertamento più idonee a fare emergere le capacità linguistico-comunicative di questo nuovo 'pubblico' certificatorio. Questa presentazione offre i primi risultati di una ricerca di nuove forme e modalità di accertamento e di valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano a livello A2, di gruppi di migranti e di rifugiati nell'ottica del quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Riferimenti bibliografici

CONSIGLIO D'EUROPA, Common European framework of reference for languages (CEFR). Learning, teaching, assessment, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. it.: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia, 2002

McWhorter, J. (2015) . How Immigration Changes Language. The Atlantic, Dec. 14, 2015.

OECD (2013). International Migration Outlook 2013. OECD Publishing.

Spinelli, B., Parizzi, F. (cur.), (2010). Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2, Firenze, La Nuova Italia

Vedovelli, M., (2010). Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro comune europeo per le lingue" alla "Sfida salutare", Roma, Carocci.

L'obiettivo di questo studio è stato quello di analizzare l'approccio verso l'apprendimento della Lingua Italiana da parte degli studenti internazionali in mobilità nel contesto dell'Università della Calabria. E' interessante riflettere sulle differenze nelle competenze iniziali e negli obiettivi dei diversi studenti poiché si tratta di studenti con motivazione in parte strumentale provenienti da discipline e contesti eterogenei. L'intento è stato quindi quello di indagare su come questi studenti acquisiscano consapevolezza dei loro progressi nelle competenze linguistiche e maturino responsabilità, perseveranza e una maggiore autonomia nello studio della lingua. Inoltre, si è inteso valutare quanto il background linguistico e culturale di provenienza e gli stili di apprendimento individuali siano stati determinanti nell'apprendimento dell'Italiano L2.

In primo luogo, con il concetto di autonomia si fa riferimento a "la prontezza e l'abilità dell'apprendente nell'assumersi il controllo per il proprio apprendimento" (Holec, 1981). Questo approccio mira a favorire la consapevolezza di un apprendimento linguistico definito come processo permanente, dove ambizioni personali e mobilità trovano spazio facendo sì che lo studente si ponga i propri obiettivi (Little 1991). Ad un gruppo di studenti internazionali partecipanti ai Laboratori di Lingua Italiana presso il Centro Linguistico d'Ateneo, è stato descritto il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) realizzato presso l'Università della Calabria e validato dalla Commissione Europea (040/2003). Lo scopo è stato quello di incoraggiare gli studenti a maturare consapevolezza del loro livello di competenza linguistico e permettergli di sviluppare capacità di autovalutazione, imparando ad automonitorare l'effettivo apprendimento.

In secondo luogo, l'autonomia viene intesa come modalità di studio (ad esempio il self-study), ovvero l'abilità dello studente di decidere cosa e come studiare in base al proprio livello, ai bisogni e alle preferenze. E' dunque necessaria una selezione dei materiali di studio e, a tal proposito, è risultato di grande supporto l'utilizzo del CMC_E Project, piattaforma online che offre materiali per contribuire allo sviluppo delle competenze linguistiche in ambito professionale/aziendale, promuovere la comunicazione interculturale e la diversità linguistica favorendo l'apprendimento permanente (Argondizzo et al. 2012).

Il paper riporta i risultati dello studio che è stato svolto durante l'Anno Accademico 2015/16.

Riferimenti bibliografici

Holec H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Ergamon Press.

Little D. 1991. *Learner autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Authentik.

Argondizzo C. et al. 2012. *Communicating in Multilingual Contexts meets the Enterprises*. www.cmceproject.it.

Council of Europe, 2000/20010. *European Language Portfolio (ELP): lists of ELPs accredited*. Strasbourg: Council of Europe.

I cittadini immigrati detenuti nelle prigioni europee sono circa il 21% della popolazione carceraria (Rapporto Space 2014 - Consiglio d'Europa), tale presenza genera dunque una convivenza forzata di lingue e culture con conseguenti problemi di comunicazione e comprensione.

Il progetto RiUscire, in corso di realizzazione sulla linea Ka2 - Partenariati strategici Erasmus+ nel triennio 2014 – 2017 (partner: Università Otto Friedrich Bamberg Germania, Università Parigi Diderot Francia, Università Autonoma Barcellona Spagna, Università Pessoa Portogallo, Direzione Generale Formazione Ministero Grazia Italia), ha l'obiettivo di descrivere la situazione di plurilinguismo presente in questo particolare contesto e allo stesso tempo di realizzare azioni di formazione destinate ai detenuti stranieri, al personale penitenziario e ai docenti che operano in carcere, con l'obiettivo di migliorare la comunicazione interculturale e l'azione didattica all'interno di questo contesto.

In particolare, i corsi proposti ai detenuti hanno l'obiettivo di migliorare le competenze linguistico-professionali di questi ultimi per assicurarne il reinserimento sociale e professionale, una volta scontata la pena: infatti, i tassi di recidiva dei detenuti che godono di un trattamento che prevede il reinserimento lavorativo sono notevolmente minori rispetto a quelli che non ne beneficiano. Secondo rilevazioni dell'Osservatorio delle misure alternative del D.A.P., 2007, "la recidiva di chi resta tutto il tempo chiuso in prigione è tre volte superiore a quella di chi sconta la condanna con misure alternative alla detenzione: il 68,5% nel primo caso, il 19% nel secondo". L'impianto metodologico con cui sono stati progettati ed organizzati i corsi si basa su una applicazione della metodologia CLIL per il raggiungimento di competenze parziali in italiano L2 ad adulti.

Il presente contributo ha dunque l'obiettivo di illustrare il progetto e le buone pratiche di intervento realizzate dal capofila e dai partner europei. Si metteranno in evidenza i risultati dell'indagine sociolinguistica condotta, le riflessioni teorico-metodologiche e le azioni formative successivamente realizzate nei confronti di detenuti stranieri, operatori penitenziari e docenti nei contesti europei di Italia, Portogallo, Catalogna, Francia e Germania.

Riferimenti bibliografici

Aebi M. F., Tiago, M. M. & Burkhardt C., 2015, SPACE I– Council of Europe Annual Penal Statistics: Prison populations. Survey 2014. Strasbourg: Council of Europe.

Benucci A., 2014, (ed.), Italiano L2 e interazioni professionali: sillabi settoriali, Torino, Utet.

Benucci, A., Grosso, G., 2015, Plurilinguismo e superdiversità nel contesto penitenziario italiano, Pisa, Pacini.

Maculan A., Ronco A., Vianello F., 2013, Prison in Europe: overview and trends, Roma, Antigone Edizioni.

Il panorama delle tecnologie educative nella didattica delle lingue è caratterizzato, rispetto al recente passato, da nuovi strumenti leggeri e potenti, maneggevoli e agevolmente integrabili, e non soltanto negli LMS più noti, come Moodle e ATutor.

Sebbene da consolidare nell'uso, tali strumenti rappresentano una realtà e grazie alla possibilità di produrre contenuti didattici non sempre o non totalmente riproducibili sul mezzo cartaceo, nonché alla loro modalità di fruizione più libera e reticolare rispetto a quella proposta dai tradizionali modelli operativi, assumono un ruolo diretto e non neutrale nel processo di apprendimento/insegnamento linguistico.

Questo contributo intende presentare una proposta in fase di sperimentazione volta alla realizzazione di una piattaforma per il supporto alla didattica dell'italiano L2, di facile implementazione da parte dei docenti e di immediato utilizzo da parte degli apprendenti. Il progetto, sviluppato nel contesto delle attività di ricerca e didattica del Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena, si incentra da un punto di vista teorico e metodologico sull'elemento della condivisione che caratterizza tanto la produzione quanto l'utilizzo dei materiali realizzati.

L'obiettivo che ci si propone è creare ambienti che non si configurino come una riproposizione in chiave virtuale di pratiche e materiali già utilizzabili in ambienti d'aula.

Gli studenti potranno interagire all'interno di un ambiente anche informale in cui, non di meno, docenti e valutatori avranno la possibilità di utilizzare i più moderni sistemi di tracciamento; un ambiente che vede l'integrazione di strumenti ipermediali e in cui diviene di primaria importanza il rapporto tra pari; un ambiente in cui si riesca ad armonizzare il lavoro in modalità asincrona, aspetto particolarmente utile per apprendenti lavoratori che si avvicinano all'italiano L2 anche per motivi professionali.

Con riferimento ai docenti, che nel nostro ambiente divengono autori di materiali didattici, sottolineiamo l'importanza della creazione di comunità di pratica intese come luoghi di una formazione con tutte le caratteristiche dei percorsi informali e non formali che ispirano la maggior parte degli approcci al lifelong learning. Queste comunità, tra l'altro, possono lanciare una sfida all'editoria tradizionale, grazie alla realizzazione materiali didattici online, continuamente revisionabili e perciò progressivamente perfettibili sulla base dei bisogni degli apprendenti con cui si lavora.

Riferimenti bibliografici

Collins M., Ollendyke B., 2015, ELMS Learning Network: An EdTech Platform for Sustaining Innovation, Penn State University, URL (ultimo accesso 18/10/2016): <https://goo.gl/yshbC4>.

Fallani G., 2014, "Docenti editori. Spazi di co-working nella progettazione di materiali didattici", in *InSegno. Italiano L2 in classe*, 1, 2, pp. 11-20.

Fratter I., Jafrancesco E. (a cura di), 2014, Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2, Roma, Aracne.

Impedovo S., Campanella P., Facchini G., (et. al.), 2011, "Learning Management Systems: un'analisi comparativa delle piattaforme open-source e proprietarie", in *Didamatica 2011 – Atti del Convegno*, AICA, URL (ultimo accesso 24/10/2016): <https://goo.gl/TvOk9s>.

La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di), 2016, *Orientarsi in rete. Tecnologie educative didattica delle lingue*, Siena, Becarelli.

Nella lingua russa, la differenziazione d'uso tra l'aspetto imperfettivo (IPF) e l'aspetto perfettivo (PF) all'imperativo, è uno degli argomenti più complessi e dibattuti sia nell'ambito dell'aspettologia che in quello della didattica del russo come L2. La scelta tra i verbi IPF e PF, guidata, all'indicativo, dai loro valori semantici, temporali ed aspettuali, all'imperativo (ad es., IPF *Sadis'!* – PF *Sjad'!* 'Siediti') diventa più complessa per una serie di ragioni pragmatiche, comunicative e situazionali. Gli ultimi studi sull'argomento (Padučeva 1996; Benacchio 2002, 2010) dimostrano come in simili contesti la semantica verbale viene arricchita da una serie di implicazioni pragmatiche, relative, in primo luogo, ai concetti della distanza interpersonale e della cortesia linguistica. Si nota inoltre che la distribuzione delle forme IPF e PF nei diversi contesti dell'uso del modo imperativo, non rientra nei limiti dell'opposizione binaria tra il PF "cortese" e l'IPF "scortese", a cui a volte si accenna nella didattica (cf. per la discussione Vinogradov 1972, Padučeva 1996). Se si è in presenza della concorrenza degli aspetti all'imperativo, la strategia della scelta dell'aspetto è dettata prevalentemente da fattori pragmatici collegati alla manifestazione delle categorie della "cortesia negativa" (PF), "cortesia positiva" e "scortesia" linguistica (IPF) (Benacchio 2010: 44; Padučeva 1996).

Per illustrare il funzionamento del modo imperativo in russo, attingeremo al corpus multimediale MURKO che fa parte del Corpus nazionale della lingua russa (www.ruscorpora.ru) disponibile online. L'efficacia dell'uso di tale strumento nella didattica delle lingue, soprattutto, per l'illustrazione dei fattori pragmatici del discorso, recentemente è stata segnalata in varie occasioni (Flowerdew 2012, Benigni & Nuzzo 2015). Avvalendoci delle possibilità che offre il corpus MURKO, illustreremo su esempi tratti dai film e/o filmati, oltre alla semantica base degli aspetti PF/IPF all'imperativo, le tre manifestazioni della "cortesia linguistica" al PF e all'IPF, nonché le tre componenti peculiari della semantica dell'IPF all'imperativo, ovvero "l'attenzione sulla fase iniziale", "l'immediatezza" ed "il condizionamento dell'azione dettato dalla situazione" (Padučeva 1996: 68-71).

Riferimenti bibliografici

Benacchio R., 2002, *Konkurencia vidov, vežlivost' i etiket v russkom imperative*, in "Russian linguistics", 26, pp. 149-178.

Benacchio R., 2010, *Vid i kategorija vežlivosti v slavjanskom imperative*, München-Berlin.

Benigni V. & Nuzzo E., 2015, *MURKO and the teaching of pragmatics in L2/LS Russian*. Talk given at the SLEdu Conference, Roma Tre University, 12-13.10.2015.

Flowerdew L., 2012, *Corpora and Language Education*, Basingstoke.

Vinogradov V.V., 1972, *Russkij jazyk. Grammatičeskoe učenie o slove*, Moskva.

Padučeva E.V., 1996, *Semantika i pragmatika nesoveršennogo vida imperativa*. In: *Semantičeskie issledovanija*. Moskva, pp. 66-83.

Le indagini rappresentative del consorzio interuniversitario Almalaurea offrono, tra l'altro, una serie di dati che descrivono l'ingresso nel mercato del lavoro dei neolaureati italiani ed il rapporto tra la situazione occupazionale e diversi parametri socioeconomici. In rapporto al loro alto valore informativo, gli studi e i dati di Almalaurea sono utilizzati da gruppi di utenti relativamente ristretti, in un modo in parte occasionale o frammentario.

L'intervento si prefigge di esplorare alcuni dati forniti dall'Almalaurea in una prospettiva che possa interessare la ricerca e la didattica nell'ambito dell'insegnamento universitario di lingue e mediazione linguistica. A quest'ottica corrisponde la categoria di Almalaurea "gruppo linguistico": si tratta di uno dei 16 gruppi disciplinari (p.es. gruppo scientifico, gruppo giuridico, gruppo ingegneria, gruppo economico-statistico) alla base delle statistiche Almalaurea che comprende diverse classi di laurea e diversi curricula.

Partendo da una sistematizzazione dell'ampio e dettagliato materiale statistico secondo diversi criteri rilevanti per il progetto, si cercherà di affrontare i seguenti quesiti: Come si presentano il profilo, la situazione, la stabilità occupazionale e la mobilità dei laureati in lingue e mediazione in confronto ai laureati di altri gruppi disciplinari? Qual è l'impatto di vari fattori (p.es. genere, classe di laurea, tempo trascorso dalla laurea) sulla situazione occupazionale? Qual è il valore occupazionale percepito della laurea ("l'utilità")? Quali trends emergono dal punto di vista diacronico? Quali attività, settori e tipologie contrattuali caratterizzano la carriera del gruppo esaminato?

L'analisi alla base dell'intervento si intende come una tappa del progetto "Mercato del lavoro per mediatori linguistici neolaureati: inserimento, prospettive, problematiche" che esplora la situazione occupazionale dei mediatori linguistici con particolare attenzione ai rischi di precarizzazione (Dörre 2005: 252, 2009, Grün/Hecht 2007) ed ai desiderata forza economica (*Wirtschaftsstärke*) e valore occupazionale (*beruflicher Nutzwert*) delle lingue (Ammon 2015: 407ff., Rocco, in prep.).

Riferimenti bibliografici

Ammon U., 2015, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, Berlin, De Gruyter.

Dörre K., 2005, *Prekariat – eine arbeitspolitische Herausforderung*. In: *WSI Mitteilungen* 58. Jg. 2005/5, S. 250-258.

Dörre K., 2009, *Prekariat im Finanzmarkt-Kapitalismus*, in Castel R., Dörre K. (Hg.): *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Frankfurt, 2009, S. 35-6.

Grün D., Hecht H., 2007, *Generation Praktikum? Prekäre Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen*. Herausgegeben vom DGB-Bundesvorstand, Berlin.

Rocco G. (in Vorb.), *Auf dem Weg zur Bestimmung des beruflichen Nutzwertes des Deutschen in Italien: der Italienische Arbeitsmarkt für Sprachexperten aus der Sicht einer Sprachabsolventen-Gruppe*, in: Moraldo, S. (Hg.) *Die Stellung des Deutschen in Italien*.

Nel presente contributo intendiamo prendere in esame la didattica dell'italiano L2 per studenti internazionali inseriti in percorsi universitari di alta formazione.

Dopo aver analizzato il contesto di apprendimento e il profilo di questa tipologia di apprendente, vogliamo offrire alcune osservazioni di carattere metodologico e applicativo, a partire da un'indagine sui bisogni e le motivazioni degli studenti e dalla descrizione dell'esperienza del Servizio Linguistico dell'Università Cattolica di Milano in tale ambito.

Sempre più spesso negli ultimi anni al Servizio Linguistico dell'Ateneo è stato affidato il compito di attivare corsi di italiano L2 per studenti internazionali inseriti in percorsi di Master di I e II livello interamente erogati in lingua inglese.

L'attivazione di corsi di italiano per questo profilo di apprendenti risponde non solo all'esigenza di valorizzare la lingua e la cultura del Paese ospitante, ma anche e soprattutto alla necessità di promuovere l'italiano come parte integrante del curriculum personale e professionale degli studenti per un loro proficuo inserimento nel mercato del lavoro.

I bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti si specificano dunque in relazione ai contenuti veicolati nei loro percorsi di formazione (come ad esempio il management dei beni di lusso, il marketing, l'enologia), alla pragmatica della comunicazione in contesto aziendale e ad aspetti della lingua e della cultura italiana in una prospettiva interculturale.

Nel nostro lavoro presenteremo in primo luogo i risultati di un'indagine empirica volta a rilevare la specificità dei bisogni formativi degli apprendenti attraverso la somministrazione di un questionario agli studenti e interviste ai docenti dei corsi.

Passeremo poi ad illustrare i percorsi di formazione in italiano L2 organizzati dal nostro Servizio Linguistico di Ateneo evidenziando le fasi di progettazione, strutturazione e realizzazione delle attività didattiche.

Riferimenti bibliografici

Diadori P., (a cura di), 2015, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano.

Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., 2014, *Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui: testi e azioni didattiche*, in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AltLA, Officinaventuno, Milano, pp. 213-224.

Gilardoni S., 2012, *La terminologia nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue. Parlare di vino in italiano L2*, in Gilardoni S. (a cura di), *Usi dei vocabolari nell'apprendimento delle lingue*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 113-134.

Vedovelli, M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.

Zanola M.T. (a cura di), 2012, *L'autonomia nella formazione linguistica universitaria*, EDUCatt, Milano.

Finalità dell'intervento proposto è quella di condividere l'esperienza di un gruppo di docenti afferenti al programma Marco Polo – Turandot, giunto alla terza annualità di realizzazione, promosso dal CLA-UniTO e dall'Istituto Confucio di Torino.

La riflessione delle due relatrici partirà dalle motivazioni che hanno spinto all'attuazione del metodo del Task-based Language Learning nella classe sinofona.

Le peculiarità di questo modello didattico, che si focalizza sul significato piuttosto che sulla forma della parola, sono infine messe a confronto con i tratti che caratterizzano il percorso di apprendimento degli studenti di madrelingua cinese.

Attraverso l'analisi di pro e contro si indagherà sino a che punto una didattica basata sul task possa rivelarsi utile nell'insegnamento rivolto a questa specifica tipologia di apprendenti.

Verrà quindi presentato uno studio di caso frutto della sperimentazione avviata in questi anni.

Riferimenti bibliografici

Della Putta P. (2008), "Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici" in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 52-67: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/48/79>.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.

Mezzadri M., (2016), *Studiare in italiano all'Università. Prospettive e strumenti*, Torino, Bonacci Editore.

Ingrassia M., "La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni", in *Italiano LinguaDue*, n. 2 2014, pp. 379-399.

Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Nel contesto globale il richiamo allo sviluppo di competenze professionali di chi si occupa di insegnamento e apprendimento linguistico è ormai consolidato. Tuttavia, come già Barni e Machetti (2005) sottolineano, vi è in Italia una carenza di professionalità per quanto riguarda la dimensione della valutazione delle competenze linguistiche. Tale carenza si associa, tendenzialmente, a una mancanza di cultura della valutazione nel contesto italiano che si riflette nelle procedure di realizzazione e valutazione delle prove, sia in contesto formativo che certificatorio (Brindley 2001). La poca disponibilità di percorsi formativi che prevedano lo sviluppo di conoscenze e competenze specifiche in tema di valutazione linguistica porta a mettere in discussione la scientificità e l'eticità degli strumenti di valutazione, dal test alle griglie di valutazione (Popham 2009).

Il presente lavoro di ricerca focalizzerà la propria attenzione sulla figura professionale del valutatore delle competenze linguistico-comunicative in ambito certificatorio, proponendo una mappatura dello stato attuale delle offerte di formazione specifica in percorsi universitari destinati all'insegnamento dell'italiano L2.

L'indagine coinvolge un campione di informanti di cui analizzeremo i dati sul percorso formativo e professionale al fine di fotografare il profilo di chi lavora alla valutazione in ambito certificatorio (Green 2012). Tali dati verranno messi in correlazione con i risultati di un test elaborato sul modello della proposta di Tzagari (2014) per verificare la padronanza dei concetti chiave del testing da parte di chi si occupa di valutazione. Inoltre verrà proposta una riflessione sull'approccio alla valutazione tramite la rilevazione del grado di importanza attribuita dal campione di informanti ai criteri maggiormente utilizzati nella valutazione delle competenze linguistiche.

Sulla base dei risultati ottenuti verrà elaborata una riflessione su un possibile percorso formativo che tenga conto delle esigenze specifiche dei valutatori in ambito certificatorio, estendibile anche ad altre figure professionali che operano al servizio della valutazione linguistica, ad esempio in contesto formativo, con il fine ultimo di proporre una definizione del profilo professionale ideale di chi si occupa di valutazione.

Riferimenti bibliografici:

Barni M., Machetti S., 2005, (The lack of) Professionalism in Language Assessment in Italy, poster presentato a EALTA Conference 2-5 giugno 2005, Voss, Norvegia.

Brindley G., 2001, Language assessment and professional development, in C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara, K. O'Loughlin (a cura di), *Experimenting with uncertainty. Essays in honour of Alan Davies*, Studies in Language Testing 11, ESOL Cambridge University Press, Cambridge, pp. 126-135.

Green A., Assessment Literacy for Russian Teachers: the TEMPUS IV ProSET project. International Methodological School for Teachers of English. November 6-8, 2012, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad Russia.

Popham W.J., 2009, Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental?, in *Theory into Practice*, 48, pp. 4-11.

Tzagari D., 2014, test proposto nell'ambito della 3rd EALTA SUMMER SCHOOL Testing and assessment for learning languages, Università per Stranieri di Siena (Italy), 28th July– 1st August 2014.

L'Università tra scuola secondaria e mondo del lavoro: il ruolo dei Centri Linguistici (Marina Brambilla, Giuliana Garzone, Università degli Studi di Milano)

La presente relazione intende discutere del ruolo che i Centri Linguistici universitari possono/devono svolgere nel garantire che tutti gli studenti in uscita da un ateneo possano contare almeno su un livello di conoscenza della lingua inglese ritenuto accettabile nel mondo del lavoro, ferma restando la desiderabilità di competenze linguistiche specialistiche. In tal senso i Centri Linguistici universitari costituiscono anche un fondamentale supporto linguistico al Piano di Internazionalizzazione e agli studenti ERASMUS, nell'ambito di un più ampio spettro di azioni che mirino ad assicurare a tutti gli studenti iscritti il raggiungimento di livelli di conoscenze linguistiche adeguati alle esigenze del mondo del lavoro, efficaci ai fini del placement e utili agli scambi di studio e ricerca.

Lo studio qui presentato si basa in particolare sull'esperienza del nascente Centro Linguistico dell'Università degli Studi di Milano (attualmente SLAM).

È dato generalmente accettato che una conoscenza di livello almeno B2 di una lingua straniera, e in particolare dell'inglese, sia requisito indispensabile minimo per l'ingresso nel mondo del lavoro (cfr. per es. Lehtonen & Karjalainen 2008, 2009). Pertanto, anche sulla base di statistiche di follow-up e sondaggi conoscitivi svolti presso le imprese, l'Università di Milano ha individuato in tale livello il requisito di base per tutti i propri laureati in uscita dai corsi triennali o a ciclo unico, requisito che è stato inserito in varie forme (OFA, test di idoneità obbligatorio, presentazione di certificazione già ottenuta, ecc.) all'interno dei piani di studio dei diversi CdS. Nei corsi di studio, in alcuni casi non vengono proposti ulteriori insegnamenti linguistici, mentre in tutti gli altri casi questo requisito viene successivamente integrato mediante l'offerta di uno o più insegnamenti del linguaggio specialistico/professionale proprio delle discipline centrali del singolo CdS o Facoltà, al fine di offrire agli studenti una preparazione linguistica specifica di alto livello e migliorarne l'employability sulla base di una needs analysis mirata (Business Forum for Multilingualism 2008; Dean Brown 2016).

Per quanto riguarda la competenza di base di livello B2, in teoria per lo più l'Università dovrebbe limitarsi al semplice ruolo di verifica delle conoscenze acquisite nella scuola media superiore, visto che i programmi ministeriali prevedono tale livello per la prima lingua straniera (nella maggior parte dei casi l'inglese) già in uscita dalla scuola secondaria (cfr. MIUR 2010). Tuttavia, l'esperienza di controllo sistematico delle competenze di lingua inglese degli studenti in ingresso all'Università degli Studi di Milano offre indicazioni alquanto diverse, che pongono l'Università nella posizione di dover sopperire a gravi carenze.

La presente relazione ha il suo punto di partenza nei dati relativi ai test di ingresso per la lingua inglese somministrati dallo SLAM dell'Università di Milano per gli a.a. 2015/2016 e 2016/2017.

I dati riguardano circa 13.000 aspiranti matricole per il 2015/2016 e circa 5.300 studenti immatricolati per il 2016/2017, e delineano un quadro significativo all'interno del quale il Centro Linguistico d'Ateneo viene a svolgere un ruolo fondamentale.

L'analisi dei dati in questione rappresenta un importante momento di valutazione in itinere e il punto di partenza per il controllo di qualità che si attuerà alla fine del percorso. Alla luce dei risultati di tale analisi si può quindi procedere a valutare proposte relative alla prosecuzione del progetto, in cui il Centro Linguistico d'Ateneo si ponga da un lato come garante della qualità delle competenze linguistiche di tutti gli studenti in uscita, con un impegno sui grandi numeri, e dall'altro sappia gestire – in collaborazione con i docenti e sotto

la loro supervisione – attività ulteriori orientate alle specifiche esigenze relative all’ingresso nel mondo del lavoro nei diversi settori.

Riferimenti bibliografici

Dean Brown, James 2016. *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. London & New York, Routledge.

Business Forum for Multilingualism 2008. *LANGUAGES MEAN BUSINESS. Companies work better with languages*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Lehtonen, Tuula & Karjalainen, Sinikka 2008. University graduates’ workplace language needs as perceived by employers. *System* 36, pp. 492-503.

Lehtonen, Tuula & Karjalainen, Sinikka 2009. Workplace Language Needs and University Language Education — Do They Meet? *European Journal of Education*, 44 (3) Part II, pp. 411 -420.

MIUR 2010. Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.

La ricerca mira alla verifica delle possibilità per una certificazione della lingua araba, come lingua straniera, e allo sviluppo di un proto-test basato su uno specifico profilo di apprendente in un preciso contesto di acquisizione, strutturato sugli attuali test delle lingue europee, in base agli standard e i principi del QCER, a partire da un'analisi storico-linguistica e sociolinguistica.

La valutazione della lingua araba rappresenta un complesso oggetto di ricerca: il fenomeno della "diglossia" (Ferguson 1959) e la dimensione sacrale e di prestigio della lingua giocano un ruolo primario nell'analisi sociolinguistica di questo idioma, allo stesso tempo, oggi, l'arabo è considerato una delle 'lingue emergenti' all'interno del cosiddetto "mercato globale delle lingue" (Calvet 2002, De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia 2002). Tuttavia, la marcata variazione linguistica fra 'norma' e 'uso' rappresenta una notevole sfida per stabilire uno standard linguistico uniforme e condiviso, utilizzabile in un test linguistico, che possa assicurare il massimo grado di spendibilità sociale, obiettivo principale di una certificazione, in un mondo dove la crescente mobilità delle persone e il conseguente rilevante contatto linguistico incoraggiano la formazione di nuove identità.

La prima fase della ricerca è incentrata sulla denotazione del modello teorico di lingua su cui basare il test, individuato nell'Arabo Standard Contemporaneo che meglio riflette i principi del QCER, definito a partire dalla descrizione degli aspetti sociolinguistici di questa lingua: la dimensione di prestigio, la variazione linguistica e la diglossia. Con la seconda fase, vengono delineati i principali profili di apprendimento tramite indagini costruite ad hoc, per poi definire i bisogni comunicativi, i contesti di acquisizione e d'uso e i parametri di valutazione della competenza. L'ultima fase comprende la messa a punto di un test pilota da somministrare ad un campione di studenti di lingua araba.

Riferimenti bibliografici

Angelescu N., 1993, *Linguaggio e cultura nella civiltà araba*, Torino, Silvio Zamorani editore.

Durand O., 2009, *Dialettologia araba*, Roma, Carocci.

England L., Taha Z. A., Wahba K., 2006, *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.

McNamara T., 2000, *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Versteegh K., 2014, *The arabic language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Dal momento in cui sono state istituite le Scuole Internazionali ed Europee e grazie al Progetto 2000, in Italia sono stati avviati i primi insegnamenti non linguistici veicolati in lingua straniera. Da allora, e per lunghi anni, ci si è interrogati sulla figura del docente CLIL e, soprattutto, sulla sua formazione. Da Nord a Sud della penisola, infatti, numerosi erano i moduli CLIL che molti docenti di lingue ed altre discipline non linguistiche inserivano nella loro programmazione, registrando anche un importante successo formativo negli alunni frequentanti le scuole di diverso ordine e grado.

Con il Decreto Ministeriale 249/2010 e con la Nota Ministeriale 10872/2010, è stato delineato definitivamente il profilo del docente CLIL, indirizzando la formazione in merito ai soli insegnanti di discipline non linguistiche. Tale scelta ministeriale, quindi, ha escluso i numerosi docenti di lingue che negli anni si erano formati ed avevano svolto moduli CLIL nelle loro classi. In particolar modo, nelle Giornate di Studio promosse dal CLA-Unito (già CLIFU) e nei corsi del TFA e dei PAS dell'Università di Torino, centinaia sono stati i professori di lingue che hanno acquisito competenze al riguardo e che hanno avuto modo di sperimentare tale approccio direttamente nelle loro classi o in momenti di tirocinio presso istituzioni scolastiche accoglienti.

Nonostante tali indicazioni ministeriali, moltissimi docenti di lingue hanno continuato, come in passato e fino a quando è stato loro possibile, ad insegnare in lingua straniera anche argomenti di altre discipline non linguistiche. Nel momento in cui la riforma è entrata in vigore, però, molti dirigenti scolastici non hanno più voluto che tali percorsi CLIL venissero condotti da docenti di lingue proprio perché non previsto dalla suddetta Nota Ministeriale. In molti casi, inoltre, sono stati organizzati dei moduli CLIL "estemporanei" in inglese per gli studenti che avrebbero dovuto sostenere gli esami del quinto anno delle scuole secondarie di II grado; tuttavia, nel momento dei colloqui orali, tale estemporaneità è stata dominante in quanto gli studenti si erano confrontati con testi non adatti alle loro competenze linguistiche.

Con il presente contributo, provocatorio nel titolo ma non nei contenuti, intendiamo sottolineare l'importanza dell'apertura della formazione CLIL anche ai docenti di lingue, i quali, grazie alle loro competenze glottodidattiche, potranno valorizzare il percorso formativo dei loro alunni anche in indirizzi scolastici non contemplati dalla riforma. Se, inoltre, per alcuni Istituti dal Ministero viene imposta la lingua inglese per il CLIL, come avviene nei Tecnici, in questa sede, vogliamo altresì evidenziare l'importanza che l'uso di altre lingue straniere possono avere per veicolare contenuti non linguistici.

Riferimenti bibliografici:

Coonan, C.M. (2011), *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.

Kottelat, P. a cura di, (2012), *Innovations, projets et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel*, Synergies Italie n. 8, Sylvain Les Moulins, GERFLINT.

Serragiotto, G. (2003), *C.L.I.L., Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizioni.

Vedovelli M., Casini S., (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci Editore.

Vigner, G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Édition CLE International.

Dans le cadre de l'acquisition des compétences sociolinguistiques, l'introduction de la variation en classe de L2, en particulier sur le versant de la diatopie, a fait l'objet au cours des 30 dernières années d'une abondante littérature en Français langue étrangère ou FLE (Valdman 1982; Bertrand e Schaffner 2011), et, bien que dans une moindre mesure, en Italiano lingua straniera o ILS (Vedovelli 1990; Pizzolo Torquato 2011).

Traduire cette réflexion en pratiques pédagogiques reste toutefois ardu. D'abord parce que les manuels publiés même récemment accordent une attention réduite aux caractéristiques sociolinguistiques de la L2, tant en FLE qu'en ILS (Balboni 2008; Chiss 2010). Ensuite parce que l'approche communicative contraste avec une vision davantage prescriptive de la langue et du discours normatif (Berrendonner 1982) dont les enseignants sont, par formation et par status, les premiers reproducteurs (Bourdieu 1982; Spolsky 2009).

Si le français hexagonal tend à la neutralité du point de vue géographique (Gadet 2007), renvoyant la diatopie en « périphérie » de la langue (Francard 2010), cette même diatopie est omniprésente dans le panorama linguistique italien dont elle constitue la toile de fond (Berruto 2002). Pour cette raison, face à une vision de la langue mononormative (Lafontaine 1986) et du locuteur-natif idéalement monolingue (Matthey 2010) qui prévaut chez les enseignants francophones, on s'attendrait à une plus grande tolérance de leurs homologues italophones à l'égard de la variation. Or, on observe au contraire une même tendance à concevoir la langue sous sa seule norme pédagogique, mononormative par définition (Lo Duca 2003).

Partant de l'observation des contextes sociolinguistiques d'origine et d'appartenance des enseignants de FLE, le but de cette recherche est de comprendre comment ceux-ci perçoivent les manifestations de la diatopie et plus en général de la variabilité dans la langue enseignée, et de comprendre si un vécu langagier pluriel est susceptible d'influencer l'imaginaire linguistique de la profession caractérisé par la soumission à l'idéologie de l'unilinguisme.

Les résultats illustrés à partir des données recueillies grâce à un questionnaire en ligne – diffusé de façon systématique auprès de toutes les scuole superiori d'Italie et du Canton du Tessin proposant un enseignement de Lingua francese – permettront de tirer des conclusions relatives à la didactique de la L2, notamment par rapport à la formation des enseignants eux-mêmes.

Références bibliographiques

- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET Università.
- Berruto, G. (2002). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma, Carocci (1987).
- Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.). *Variétés, variations et formes du français*. Palaiseau, Editions de l'école polytechnique.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire (Langage et pouvoir symbolique)*. Paris, Fayard.
- Chiss, J.-L. (2010). « Quel français enseigner ? Question pour la culture française ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, Editions de l'école polytechnique, pp. 11-18.
- Francard, M. (2010). « Variation diatopique et norme endogène. Français et langues régionales en Belgique francophone ». In *Langue française*, 2010/3 (167), pp. 113-126.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys.

Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles, Psychologie et Sciences humaines.

Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma, Carocci.

Matthey, M. (2010). « Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration : aspects linguistiques et sociolinguistiques ». In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial 2010/1, pp. 237-252.

Pizzolo Torquato, C. (2011). "Le varietà del repertorio linguistico e l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera". In *Revista de Italianistica*, XXI-XXII, pp. 149-160.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge, Cambridge University Press.

Valdman, A. (1982). « Français standard et français populaires : sociolectes ou fictions ». In *The French Review* 56(2), USA, dec., pp. 218-227.

Vedovelli, M. (1990). "La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'italiano L2". In Banfi, E., Cirdin, P. (a cura di). *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione. Atti del XXIII Congresso internazionale di Studi, 18-20 maggio 1989*. SLI 28, Roma, Bulzoni, pp. 141-156.

Completing a University's foreign language proficiency requirement is often a challenge for dyslexic students. Foreign language learning is a strenuous and difficult task for these learners because of a complex interplay of deficit-, personality- and methodology-related factors.

This contribution presents an ongoing project on EFL learning and dyslexia carried out at the University of Pisa Language Centre. It discusses the preliminary results obtained from a case study focusing on the effects of memory training techniques and of a multimodal and multisensory approach to specialized vocabulary teaching on learners with dyslexia. A multimodal approach in communicative settings has proven effective and beneficial in terms of memorization and motivation. Blended learning, computer mediated communication, together with face-to-face modes can contribute to plan effective multisensory learning settings for dyslexic students (Gillingham and Stillman 1997, Nijakowska 2010, Dóczy and Kormos 2015, Cappelli and Noccetti 2016).

Existing EFL materials were adapted using both audio-visual and tactile tools to activate the different sensory channels. The frequency of stimulus exposure was increased and denomination techniques were used to help the memorization of new lexical items. At the same time, the learners' memory systems (both declarative and procedural) were trained through specifically designed memory-games and techniques (Allway and Allway 2013).

References

Allway, T. and Allway, R. (2013), *The working memory advantage*, New York, Simon and Schuster.

Cappelli, G. and Noccetti, S. (2016), "Teaching specialized vocabulary to dyslexic adult second-language learners: A proposal for multimodal lexical input processing enhancement", in V. Bonsignori and B. Crawford Camiciottoli, *Multimodality across Communicative Settings, Discourse Domains and Genres*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 37-64.

Dóczy, B. and Kormos, J. (2015), *Longitudinal Developments in Vocabulary Knowledge and Lexical Organization*, Oxford, OUP.

Gillingham, A. and Stillman, B. W. (1997), *The Gillingham Manual: Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship*, Cambridge, MA, Educators Publishing Service.

Nijakowska, J. (2010), *Dyslexia in the foreign language classroom*, Bristol, Multilingual Matters.

Since Romania joined the European Union, Romanian has become one of its 24 official languages. It is a rare Neo-Latin language such as French, Spanish, Italian and Portuguese and the only Romance language spoken in Central and South-East Europe. In recent years, the interest in Romanian as a foreign language has been constantly increasing. A large number of European enterprises has been choosing to open subsidiaries there. Their employees had to expatriate, with their families most frequently for several years in the East and having to quickly learn some Romanian before arriving in the new country. I will build my presentation on my experience as a (Cyber)teacher at the Foreign Language Center Berlitz from Paris, where I initiated in Romanian 13 French trainees (12 having French as their mother tongue and one Polish), employees of the Adeo Services Group and of the French Fashion House Louis Vuitton. In my presentation, I will try to answer several questions: What are the most striking difficulties that the trainees encounter at the first and second level? How could they be explained? How could the trainer improve his teaching techniques in order to make the trainees be quickly operational in Romanian? How could the teacher explain the language using a minimum of grammatical notions? Can we teach Romanian without using the trainee's mother tongue at all? How could the teaching methods be improved? More phenomena need discussion: - phonetic difficulties; - the 3rd person of the Romanian subjunctive (conjunctivul); - teaching the structures that are built up with the modal auxiliary verbs ex. Je veux manger. (I want to eat). = Eu vreau să mănânc. 1 re pers. sg. ind. prés. + inf. 1 re pers. ind. prés. + 1 re pers. sg. conj. prés. Je veux que tu manges. (I want you to eat). = Eu vreau ca tu să mănânci 1 re pers. sg. ind. prés. + 2re pers. subj. prés. 1 re pers. ind. prés. + 2e pers. du conj. prés. - confusion in learning compound cardinal number, e.g. cincisprezece (15) and cincizeci (50) șaisprezece (16) and șaiszeci (60). Writing contrastive studies could help us to improve our teaching methods.

References

- MUREȘANU I., 2008, Probleme dificile în învățarea limbii române ca limbă străină, în "Romania Orientale" XXI, Bagato Libri, Roma, pp. 285-293.
- PLATON E., 2010, A trece pragul unei limbi: implicații de natură antropologică, în "Romania Orientale", XXIII, Bagato Libri, Roma, pp. 151 -166.
- VLAD F., 1978, Relații între tipuri de greșeli și prevenirea lor la francofoni, cu exemplificări în sintagma nominală studenții, PredLRSS, 2, pp. 29-34.

Since the definition of Linguistic Landscape by Landry and Bourhis in 1997, a remarkable number of studies have been carried out on the presence and visibility of languages in urban spaces worldwide. English, in particular, thanks to its role as a lingua franca, is a constant presence in the Linguistic Landscape of cities both in governmental, top-down city signs and in bottom-up signs. Particularly in commercial, bottom-up signs English often displays a clearly symbolic function, intimately connected with internationalization and prestige. As a number of authors have stressed (Cenoz and Gorter 2008; Sayer 2010; Shu-Chao Liu 2011; Chern and Dooley 2014), the occurrences of English in the Linguistic Landscape can be fruitfully employed in the English classroom, both in primary and secondary school and even at the university level. The aim of the present contribution is to explore how English signs and notices in the urban Linguistic Landscape can be used as teaching material in ESP university courses aimed in particular at marketing and business students. An analysis of instances of English in the urban Linguistic Landscape can enhance students' recognition and understanding of English vocabulary, registers and word-formation processes. These various registers and processes can turn out to be crucial linguistic features that can help students to interpret and clarify specialized neologisms and marketing expressions.

References

- Cenoz J., Gorter D., 2008, "The Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, pp. 267-287.
- Chern C.I., Dooley K., 2014, "Learning English by Walking Down the Street", *ELT Journal*, 68 (2), pp. 113-123.
- Landry R., Bourhis R.Y., 1997, "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study", *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), pp. 23-49.
- Sayer P., 2010, "Using the Linguistic Landscape as a Pedagogical Resource", *ELT Journal*, 64, pp. 143-152.
- Shu-Chao Liu, S., 2011, *The Utilization of English in the Linguistic Landscape to Increase Taiwanese Students' Interest in Learning English*, PhD Dissertation, Texas A&M University, Commerce, USA.

The presenter will outline the Japanese government's policy debates on fostering "Global jinzai (Global Human Resources)" (Yonezawa, 2014) and how the classroom should be adapted to encourage students to both study and work abroad by preparing them for the reality of an environment the traditional classroom is perceived not to offer.

Initially, the presenter will outline the initiatives set by the Japanese government, particularly intercultural competences, language communication abilities, and team work skills, which they perceive are needed for students to be able to adapt to a study or work environment outside their country.

Next, the presenter will outline a CLIL learning environment which focuses on the sympatric ecology of the classroom, one that promotes learner autonomy and increases learner agency (van Lier, 2004) through the promotion of learner-learner interaction and the teacher's role changing to that of facilitator. This in turn fosters these competences through the interactions that provide conditions for identifying learners' zones of proximal development (Chaiklin, 2003).

The final part of the presentation will be used to discuss real classroom data that shows mediated learning experiences (Lidz, 1991) between learners. This will be to identify and argue that learners become more aware of their learning in this collaborative environment and that competencies develop. The learner-learner interactions will be correlated onto a cognitive map (Feuerstein, 1979) which will identify how each of these competences is fostered by the environment. These mediated learning experiences support the argument that interactions increase learner agency and autonomy, and the initiatives set by the Japanese government are being realized through this revolutionary change to the classroom.

The final argument will be that this classroom prepares the learners for their role as professionals and the experiences gained instil habits that encourage lifelong learning.

References:

Chaiklin S., 2003, The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, New York, NY, Cambridge University Press, pp. 39-64.

Feuerstein R., 1979, *The dynamic assessment of retarded performers*, Maryland, University Park Press.

Lidz C. S., 1991, *Practitioner's guide to dynamic assessment*, New York, The Guilford Press.

van Lier L., 2004, *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers.

Yonezawa A., 2014, Japan's challenge of fostering "Global Human Resources": Policy debates and practices, *Japan Labor Review*, 11(2), pp. 37-52.

As a consequence of the Bologna Process, the promotion by governments of new teaching methods like CLIL and ITC at any level, and the money made available to implement language teaching through the technics these methodologies propose, is becoming kind of a hysteria.

Never in the past have we seen such a similar context where authorities are ready to re-start, re-invent, change the general organization and fund operations to favor and introduce CLIL, possibly combined with ITC, in their educational institutions, university included. Spain is said to be the most active country in Europe in these terms, but Italy is following at a good pace.

The author of this presentation is currently experiencing a double-leveled channel of studies: an experimental and institutional CLIL course to teenagers, which will last for three years, as a referent teacher and a six-month CLIL training course for secondary school teachers held by the University of Cagliari as a tutor. Both projects were promoted and financed by MIUR and dedicated to DNL-Other Than Language-teachers.

This favorable condition is allowing to understand different teaching styles as regards different subjects and how much OTL teachers will have to change their own in a collaborative process made of reciprocal observation, since a simple shift of role cannot be the answer.

So far, what emerges is: a) the power of observation as a pre-condition to understand the learning process from both parts: language for language and language for content; b) the power of observation as a condition of teaching; c) the power of observation as a way to research while not in charge.

Results are thought to be mostly ready in May, 2017 and expectations are they will offer relevant inspiration and tips for teaching in a university context.

References:

- Coonan C. M., 2014, "Le basi glottodidattiche del CLIL", *La Ricerca*, 6, Torino, Loescher, pp. 17-20.
- Coyle D., 2006, "Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers", *Scottish Languages Review*, 13, pp. 1-18.
- González Ardeo J. M., 2013, "(In)compatibility of CLIL and ESP courses at university", *Language Value*, 5, 1 pp. 24-47.
- Gonzalez Davies M., Taronna A. (eds), 2012, "New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Marsh D., Pérez Cañado M. L., Padilla J. R. (eds), 2015, "CLIL in Action: Voices from the Classroom", Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Porcelli G., 2006, "Vero e falso CLIL", *Scuola e Lingue Moderne*, XLIV, 8-9, pp. 2-3.

La traduzione è stata a lungo bandita dalla didattica delle lingue straniere, considerata, fin dagli inizi del '900, come un ostacolo all'apprendimento spontaneo della LS. Il rifiuto dell'approccio grammaticale-traduttivo si è poi approfondito nel corso degli anni '60 e '70 del secolo scorso. A partire dagli anni '90, tuttavia, sono man mano emerse proposte per l'uso della traduzione, emancipata dall'impostazione rigidamente deduttiva e grammaticale, anche in un approccio didattico comunicativo (Malkmjær 1998). La rivalutazione della traduzione nella pratica didattica si è andata approfondendo negli ultimi anni (Witte et al. 2009, Cook 2010, Laviosa 2014); tali studi hanno mostrato che la traduzione, spesso un esercizio inevitabilmente praticato dagli apprendenti di una lingua straniera, può avere anche un valore inestimabile nello sviluppare la capacità di negoziare tra due sistemi linguistici e culturali diversi. Poiché ogni concetto o significato della lingua fonte, per quanto distante possa sembrare, deve e può essere tradotto nella lingua di arrivo, gli studenti, nello sforzo di trovare soluzioni, sviluppano spontaneamente capacità di mediazione linguistica e culturale. Inoltre, la traduzione può essere anche un valido strumento di attuazione di pratiche didattiche cooperative, presupponendo continui confronti e discussioni collettive all'interno del gruppo di apprendenti.

Nel corso della relazione saranno presentati alcuni esempi di proposte didattiche, incentrate su testi letterari e audiovisivi in cinese moderno, che coinvolgono al loro interno anche attività di traduzione, mostrando come quest'ultima possa essere un prezioso strumento per rafforzare la consapevolezza della LS negli apprendenti, sia dal punto di vista delle strutture linguistiche, sia da quello della pragmatica e delle differenze culturali rispetto alla lingua/cultura degli apprendenti.

Riferimenti bibliografici

Cook G. (2010), *Translation in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Laviosa S. (2014), *Translation and Language Education. Pedagogic Approaches Explored*, Routledge, London and New York.

Malkmjær, K. (1998), *Translation and language teaching*. Manchester, UK: St Jerome.

Pellat, V., Liu E.T. (2010), *Thinking Chinese Translation. A Course in Translation Method Chinese to English*, Routledge, New York.

Witte A., Harden T., De Oliveira Harden A. (eds., 2009), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Peter Lang, Bern.

El uso de las figuras retóricas es inconsciente en la escritura de un artículo periodístico, sin embargo, si aceptamos que “las personas hablan y actúan según lo que piensan” (Lakoff & Wehling, 2012:1), es posible que la elección de una determinada metáfora o una metonimia como equivalente traductivo lo sea mucho menos. Las figuras retóricas, como muestran los trabajos de Catalano y Waugh (2013, 2016), son capaces de enmascarar los efectos no deseados de la crisis financiera en modo que no parezcan tan graves y que el sistema se perciba como menos peligroso. El mayor impacto de este tipo de uso de la retórica sobre la opinión pública se obtiene utilizando los recursos periodísticos (De Landtsheer, 2015).

Dado que la imagen que se construye a través de las figuras retóricas es central en la construcción de identidades nacionales, de estereotipos y escenarios emotivos que se desprenden de su significado connotativo, esas figuras deberían decantarse en formas diferentes en la traducción y en la escritura en lenguas extranjeras (LE) (Llorca, 2015). Este trabajo quiere verificar en qué modo un mismo recurso retórico se percibe cuando a interpretarlo es un nativo o un estudiante universitario extranjero y en qué modo éste se integra o menos a su competencia como escritor. En la investigación primaria dos grupos de estudiantes de economía, italianos y españoles, de nivel B2 de las respectivas LE y C1 de inglés, traducen a su lengua materna (LM) y a la LE, 2 textos largos (1200 palabras) que tienen como tópico central las palabras “impuestos” (taxes, tasas), “crisis” y “deuda” (debt, debito). Al final del ejercicio de traducción los estudiantes escriben su propio texto. Se analiza qué formas retóricas han sido adoptadas y cuáles evitadas u omitidas. Se verifica si dichas formas tienen relación con un modo cultural de entender el mismo fenómeno económico.

Referencias bibliográficas

- Catalano, T., & Waugh, L. R. (2013). The ideologies behind newspaper crime reports of Latinos and Wall Street/CEOs: A critical analysis of metonymy in text and image. *Critical discourse studies*, 10(4), 406-426.
- De Landtsheer, C. L. (2015). Media rhetoric plays the market: The logic and power of metaphors behind the financial crises since 2006. *Metaphor and the Social World*, 5(2), 205-222.
- Lakoff, G. & E. Wehling (2012). *The Little Blue Book: The essential guide to thinking and talking democratic*. New York: Simon and Schuster.
- Llorca, C. M. (2015). Prácticas discursivas académicas en la economía: aproximación crítica a las estrategias de valoración. *Revista de Investigación Lingüística*, 17, 75-95.
- Waugh, L. R., Catalano, T., Al Masaeed, K., Do, T. H., & Renigar, P. G. (2016). *Critical Discourse Analysis: Definition, Approaches, Relation to Pragmatics, Critique, and Trends*. In *Interdisciplinary Studies in Pragmatics, Culture and Society* (pp. 71-135). Springer International Publishing.

Der Bedarf der Sprach- und Kulturmittler in der internationalen Personalentwicklung anhand des Beispiels eines Unternehmens in der Bekleidungsindustrie (Birgit Hlawatsch, Università per Stranieri di Siena)

Im vorliegenden Beitrag wird die Autorin den Fokus auf den Problembereich der Interkulturellen Kommunikation legen, der sich aus der zunehmenden Globalisierung sämtlicher Wirtschaftsaktivitäten und der voranschreitenden Internationalisierung der Unternehmen ergibt.

Durch das konkrete Beispiel aus ihrer langjährigen Berufserfahrung in einem bekannten Unternehmen der Bekleidungsindustrie möchte die Autorin ersichtlich machen, dass das Erschließen neuer Märkte und neuer Produktionsstätten im Ausland und die Geschäftsbeziehungen mit Menschen anderer Kulturen häufig nicht problemlos verlaufen und eine mangelnde Berücksichtigung kultureller Denk- und Arbeitsweisen nicht selten zum Scheitern internationaler und interkultureller Projekte führen können.

Die spezifischen Geschäftsbeziehungen mit einem Produktionspartner in Ägypten, werden von den Preisverhandlungen, über die Kollektion und die darauffolgende Produktion, bis hin zur Warenlieferung dargestellt und analysiert.

Mithilfe dieses Fallbeispiels wird die Autorin zuerst erläutern, aus welchen Gründen das Unternehmen entschieden hat, die Produktion der hochwertigen Waren in den Nahen Osten zu verlegen. Danach wird sie vertiefend darauf eingehen, wie es bei dieser Auslagerung des gesamten Produktionsprozesses zu interkulturellen Überschneidungssituationen kommen kann, in denen Menschen aus verschiedenen kulturellen und sprachlichen Bereichen miteinander kommunizieren müssen.

Als Ergebnis wird dargelegt, wie diese komplexe Geschäftsbeziehung die Existenz eines Experten mit interkultureller Kompetenz unabdingbar macht. Dieser Fachmann sollte vor allem Probleme in der Kommunikation und Interaktion lösen bzw. verhindern und dafür sorgen, dass das internationale Taggeschäft erfolgreich durchgeführt werden kann.

Über diese Fertigkeiten und Kenntnisse sollten künftige Sprachmittler verfügen, um sich den oben dargestellten konkreten beruflichen Herausforderungen stellen zu können.

Bibliografie:

Ehrhardt, C., Bolten, J. (2003), Interkulturelle Kommunikation: Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln in der Wirtschaft, Verlag Wissenschaft und Praxis.

Minervini, B. (2014), L'Export di successo, Bruno Editore.

Haar, A. (2011), Erfolgsstrategien der Fashion-Branche, Deutscher Fachverlag.

Favaro, M. (2011), Manuale delle operazioni con l'estero, IPSOA.

Bolten, J. (2007), Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- POSTER -

In this talk, we will present syllabi and didactic materials specifically devoted to the development of linguistic competence in the professional context, created within the projects DEPORT (2011–2015) and RiUscire (2014-2017). We will also discuss the theoretical approach and the research underlying the syllabi and subsequently the didactic material produced.

As a matter of fact, a significant part of the immigrant population in Europe either works or desires to work in the country of arrival and the necessity to know the culture, the language, and the laws concerning work has been evidenced by several research projects and surveys (Vedovelli 2002; Marazzini, 2012).

Among the aims of creating syllabi, didactic materials and then courses characterized by language for specific purposes, employment legislation and bureaucratic procedures, are full integration in society, equal opportunities for an informed citizenry, and the fostering of a positive interaction in contemporary pluricultural societies. The community of work is one of the first environments for full social integration and language courses are recognized by the newcomers as places where they can gain the correct knowledge of European society and institutions (Fondazione Amiotti 2012).

DEPORT and RiUscire have produced 15 syllabi and 14 Quaderni (didactic materials) for L2 Italian and other European languages based on the development and the enhancement of partial competences (CEFR, 2001; Benucci, 2014) and the pragmatic analysis of workplace relationship in professional fields with the highest presence of immigrants. Syllabi and didactic materials have been further transposed in other European Languages and contexts (Germany, France, Catalonia, Portugal).

References

- Benucci A., 2014, (ed.), *Italiano L2 e interazioni professionali: sillabi settoriali*, Torino, Utet.
- Benucci A., Grosso, G., 2015, *Plurilinguismo e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, Pisa, Pacini.
- Consiglio d'Europa, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press. (trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze, La Nuova Italia. 2002.)
- Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del QCER*, Roma, Carocci.
- Wenger E., 1998, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nel presente intervento si tratterà dell'insegnamento della lingua italiana in diversi Istituti di Alta Formazione in principal modo a Mosca, Russia. Alla facoltà di Lettere dell'Università Statale "Lomonosov" di Mosca la lingua italiana si studia come prima lingua straniera, ma anche come seconda lingua straniera. Inoltre la facoltà di Lettere è presente nella filiale dell'Università "Lomonosov" a Baku, in Azerbaijan. Quindi, i professori e i docenti della facoltà insegnano l'italiano e altre materie specifiche agli studenti azeri, di solito bilingui (in generale parlano l'azero e il russo ugualmente bene) e di cultura diversa il che sembra un caso eccezionale e un'esperienza da condividere. L'insegnamento della lingua italiana si svolge inoltre alle altre facoltà dell'Università Statale "Lomonosov" di Mosca, ma anche in altri Istituti di Alta Formazione in Russia. In particolare è interessante il caso della Scuola Superiore di economia, dove si studia l'italiano come prima lingua straniera. Gli indirizzi degli studenti sono l'economia mondiale e la politologia mondiale. Nel presente intervento ci si focalizza sull'italiano per l'economia, il settore di un alto interesse negli ultimi tempi sia in Russia, che in Azerbaijan. Il perché di tale interesse è lo sviluppo delle relazioni bilaterali tra i paesi della ex-Unione Sovietica e quelli dell'Unione Europea, in particolare la Repubblica Italiana. Si moltiplicano le aziende italo-russe, i rapporti economici tra i paesi si consolidano e quindi cresce la richiesta di giovani specialisti in italiano per l'economia e affari.

Per gli scopi specifici dell'insegnamento della lingua italiana orientato all'eventuale collaborazione con imprese italiane e internazionali sono stati pubblicati alcuni materiali didattici interessanti come, ad esempio, i libri del prof. S. Prokopivich "L'italiano per economisti" (Filomatis ed., Mosca, 2008) e "L'italiano per parlare di politica: il linguaggio dei mass-media" (Filomatis ed., Mosca, 2013) che contiene tra le altre la parte "Cooperazione e integrazione economica. Unione Europea", il libro di L. Ozerova "Corrispondenza commerciale" (Jivoy Yazyk, Mosca, 2010), il libro di N. Ushakova e E. Grebenschikova "L'italiano per imprenditori. Corrispondenza commerciale e contratti" (Filomatis ed., Mosca, 2014), il libro della prof.ssa O.Chkolnikova "La tecnica dell'interpretazione: italiano-russo" (Vek informacii, Mosca, 2015) che contiene le parti come "Rapporti internazionali", "Sicurezza energetica", "Globalizzazione", "Migrazione", "Ecologia".

Riferimenti bibliografici

- Chkolnikova O., 2015, "La tecnica dell'interpretazione: italiano-russo", Vek informacii, Mosca.
Ozerova L., 2010, "Corrispondenza commerciale", Jivoy Yazyk, Mosca.
Prokopivich S., 2008, "L'italiano per economisti", Filomatis ed., Mosca.
Prokopivich S., 2013, "L'italiano per parlare di politica: il linguaggio dei mass-media", Filomatis ed., Mosca.
Ushakova N., Grebenschikova E., 2014, "L'italiano per imprenditori. Corrispondenza commerciale e contratti", Filomatis ed., Mosca.

L'Università degli Studi di Torino e gli studenti internazionali: il Progetto InUniTo (Elena Laura Baratono, Corinna Cotza, Marie Vezzoli, Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Torino)

A partire dall'a.a. 2016-2017 è attivo, presso l'Università di Torino, il progetto InUniTo, volto a migliorare il processo di accoglienza degli studenti stranieri presso l'Ateneo torinese.

Il progetto coinvolge gli studenti in possesso di titolo di studio estero che si iscrivono a un corso di laurea erogato in lingua italiana. Tali studenti sono chiamati per la prima volta a superare una prova di valutazione sotto forma di verifica delle competenze della lingua italiana erogata tramite la piattaforma elearning Moodle. Tale prova si pone quindi come un sistema di valutazione innovativo, obiettivo e condiviso da tutto l'Ateneo torinese, che sostituisce la prova ministeriale e l'accettazione automatica degli attestati di certificazione linguistica presentati dagli studenti non-italofoni in sede di iscrizione, garantendo non solo maggiore uniformità di livello in entrata tra i sempre più numerosi iscritti provenienti dall'estero, ma anche minori probabilità di dispersione nel percorso di studi degli studenti stessi.

Il progetto, nato da una task-force di docenti ed accademici del Centro Linguistico di Ateneo, ha previsto la realizzazione e la somministrazione delle prove di verifica, nonché la predisposizione di corsi di lingua italiana, in modalità blended e online, dedicati a coloro che non hanno superato la prova di verifica, mirati a valorizzare la capacità di apprendere degli studenti, competenza fondamentale per frequentare i corsi di studio e sostenere gli esami.

Obiettivo del nostro intervento è illustrare nel dettaglio il progetto, ponendo l'attenzione sull'iter che ha portato alla costruzione della prova, sulle competenze che si sono scelte di valutare e sulle diverse tecniche utilizzate, nonché sui contenuti dei corsi blended e online. Si procederà quindi all'analisi dei risultati ottenuti, per fare infine un bilancio di questa iniziativa e illustrarne le prospettive future.

Riferimenti bibliografici

LO DUCA M. G., 2006, Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio, Roma, Carocci.

MEZZADRI M., 2016, Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti, Torino, Bonacci.

MEZZADRI M., 2011, Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio, Milano, Mondadori.

SPINELLI B., PARIZZI F. (cur.), 2010, Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2, Firenze, La Nuova Italia.

VILLARINI A. (cur.), 2010, L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche, Milano, Mondadori.

Il numero crescente degli studenti iscritti al nostro Ateneo ci ha spinto a verificare se, durante la fase di accertamento del livello linguistico di partenza, fosse possibile utilizzare strumenti alternativi al tradizionale test d'ingresso. Esso, infatti, comporta un costo in termini di tempo necessario alla somministrazione, alla correzione e alla valutazione dei risultati. La presentazione si basa sulle esperienze condotte all'interno del CLASS (Centro per le Lingue Straniere dell'Università per Stranieri di Siena) da parte dei Collaboratori ed Esperti linguistici di lingua inglese e tedesca e su un progetto che ha coinvolto oltre 400 studenti al primo anno di studio. In sintesi, agli studenti è stato chiesto di valutare il proprio livello di competenza nelle tradizionali abilità linguistiche, comprensione scritta e orale, interazione orale e produzione scritta e orale. A tale scopo, è stata impiegata una griglia di autovalutazione basata sul QCER1. Contestualmente, agli stessi studenti è stato somministrato anche un test di ingresso di tipo più tradizionale basato su attività di scelta multipla e produzione scritta. Successivamente, sono state messe a confronto le valutazioni degli studenti e i risultati del test di ingresso per verificare eventuali correlazioni e/o discrepanze. L'obiettivo finale sarà verificare se la sola autovalutazione può sostituire il tradizionale test di ingresso. Se questa ipotesi si confermasse percorribile, potrebbe rappresentare una soluzione ai bisogni dei Centri linguistici garantendo attendibilità, rapidità di somministrazione e risparmio di risorse. Infine, tra le ricadute del progetto occorre ricordare che l'autovalutazione genera anche una maggiore motivazione nello studente e una più ampia consapevolezza del proprio percorso di apprendimento. Il poster fornirà spiegazioni sullo svolgimento dei test, delle autovalutazioni e un'analisi finale sia per la lingua inglese sia per la lingua tedesca, nonché i risultati di un sondaggio, condotto online, sul grado di soddisfazione degli studenti.

Riferimenti bibliografici

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

Europarat/ALTE (2012), *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. Erstellt von ALTE im Auftrag des Europarats/Abteilung für Sprachenpolitik, Frankfurt am Main, telc GmbH (URL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte_Allemand.pdf), consultato il 19.10.2016.

Glaboniat M. u.a. (2005), *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lehrzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2*, Neubearbeitung, München, Langenscheidt.

Grotjahn R. e Kleppin K. (2015), *Prüfen, Testen, Evaluieren*, München, Klett-Langenscheidt.

Saito Y. (2003), *The Use of Self-assessment in Second Language Assessment*, TESOL Web Journal, (URL www.tc.columbia.edu), consultato il 1.10.2010.

Questo lavoro è il frutto di una ricerca effettuata, attraverso la somministrazione di un questionario, ai laureati in lingua cinese (triennale e magistrale) dell'Università per Stranieri di Siena dall'a.a. 2006-07 ad oggi. Il questionario, a struttura chiusa e a carattere informativo, è stato somministrato ad un campione di centodieci (110) laureati e con un'analisi qualitativa al fine di rilevare, nel contesto della formazione linguistica e della richiesta del mercato lavorativo, fenomeni socio-culturali relativi a: "lingua cinese e professione" (Trombetti A.L. & Stanchi A. 2006, Dong 2004, Song 2005).

L'obiettivo di questa indagine è quello di effettuare una ricognizione sul percorso accademico dello studio della lingua cinese come lingua straniera e valutarla sull'abilità e competenza linguistica ottenuta, sulle difficoltà affrontate, sul feedback della laurea nel mercato lavorativo ed inoltre comprensiva di una autovalutazione. Queste sono le sezioni principali del questionario che potranno fornirci dei dati significativi ed elementi utili sia per gli apprendenti, con le loro prospettive di sviluppo futuro, sia per migliorare la didattica nel mondo accademico suggerendoci inoltre percorsi didattici più consoni alle aspirazioni degli apprendenti (Balboni 2015).

La rilevazione dei risultati è stata effettuata con la tecnica del software "SurveyMonkey" per offrirci una matrice di dati e grafici precisi adeguata ad ottenere delle inferenze corrette sull'intero questionario svolto. Si cercherà quindi di dare un quadro di base chiaro che possa permettere di individuare le strategie più efficaci per aiutare i docenti e gli apprendenti a raggiungere risultati migliori nello studio di una lingua così complessa (Santoianni & Striano 2003).

Riferimenti bibliografici

Dong Q. (2004), *Xinli yu jiaoyu yanjiu fangfa 心理与教育研究方法*[Metodi di ricerca sulla psicologia e formazione], Beijing, Beijing Normal University press.

Balboni P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

Santoianni F. & Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Bari, Editori Laterza.

Song J. (2005), *Daxuesheng jiuye zhidao yu shiwu 大学生就业指导与实务*[Orientamento e pratica per l'occupazione lavorativa dei laureati], Wuhan, Wuhan Science and Technology University press.

Trombetti A.L. & Stanchi A. (2006), *Laurea e Lavoro*, Bologna, Il Mulino.

The Modern Language Centre at King's College London offers an ongoing internal Professional Development (CPD) Training Programme for its language teachers across different languages and addressing different career stages. The Programme comprises pedagogical training focused on exposing teachers to new approaches and methodologies in SLA, as well as training on intercultural competence and specific professional skills.

The MLC provides language and communication courses and workshops for internal undergraduate and postgraduate college students, as well as for academic and professional staff in other departments and external clients. This implies that our teaching staff is broadly multi-skilled and equipped to face the challenges and opportunities deriving from working and adjusting to a highly differentiate and international student population, presenting specific needs and frameworks.

The Training Programme is organized in different overarching themes, including: working with international students and differentiating pedagogical practice; setting courses and class activities around authentic cultural resources; feedback and assessment. Among those, 'the international classroom' has been the focus of a consistent training path, through various departmental events. The international classroom project aims to raise awareness and pedagogical expertise in approaching and teaching a multicultural student body and acting as a cultural mediator.

As well as raising the professional profile and expertise of individual teachers, the ongoing Training Programme aims to create an inclusive and collaborative staff community. A number of workshops offered are indeed staff-led, in order to foster sharing of good practice, peer-support among professionals and enhance reflectivity. Other events involve experts from other departments and external speakers. The variety of learning opportunities contributes to shape a strong professional community where individual members feel positively challenged and empowered. The Training Programme is also a key departmental strategy to comply with the requirements of the Teaching Excellence Framework (TEF), offering MLC teachers an opportunity for further professional accreditation.

References:

Leask B., 2015, *Internationalizing the Curriculum*, Abingdon, Routledge.

Tange H., 2010, Caught in the Tower of Babel: university lecturers' experiences with internationalization, *Language and Intercultural Communication* 10(2), pp. 137–149.

Welikala T., 2013, *Inter-Perspective Pedagogy: rethinking Culture and Learning in Multicultural Higher Education in the United Kingdom*. In L. Jin & M. Cortazzi (eds), *Researching International Learning: Investigations in Language and Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, pp. 37–57.

Welikala T. & Watkins C., 2008, *Improving Intercultural Learning Experiences in Higher Education. Responding to cultural scripts for learning*, Institute of Education, University of London.

Wenger E., 1998, *Communities of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Il mondo lavorativo di oggi è cambiato per via dell'introduzione di tecnologie sempre più avanzate che ormai si trovano in qualsiasi ambito professionale, incluso quello linguistico. Per questo motivo le conoscenze linguistico-tecnologico-informatiche sono più che indispensabili per chi vuole intraprendere la strada del traduttore. Con l'apparire delle nuove tecnologie è stato rivoluzionato anche l'approccio traduttologico che riguarda non solo i testi specializzati, ma anche quelli letterari ed audiovisivi (Garcia, 2005). Esiste una moltitudine di programmi specializzati, dizionari e corpora online che permettono ad un traduttore di discernere fra diverse aree. Tuttavia esistono programmi con un tipo di database - translation memory (TM) (memoria di traduzione) - che sono progettati per i traduttori professionisti affinché essi possono essere assistiti da un sistema di gestione di memorie durante il processo di traduzione. A questo proposito viene presentato un programma – TRADOS - che include la translation memory (TM), e vengono illustrate tutte le sue caratteristiche e funzionalità di cui il traduttore si può avvalere, come l'elaborazione automatica e semiautomatica del linguaggio e il supporto delle lingue nuove - lingue emergenti.

Il settore che sta acquistando sempre più importanza, interessando anche l'ambito di insegnamento e di apprendimento linguistico, è la traduzione audiovisiva. Una parte importante nel processo traduttologico audiovisivo è rappresentato dai sottotitoli. I sottotitoli aiutano non solo la memorizzazione dei vocaboli, ma anche il miglioramento della pronuncia durante l'apprendimento di una nuova lingua (Mitterer - McQueen, 2009). In questo caso è più che ovvio che per un traduttore, in ambito audiovisivo, è indispensabile saper utilizzare un programma che lo aiuta ad effettuare la traduzione dei sottotitoli in modo professionale. Qui viene presentato un programma multiplatforma Aegisub per la creazione di sottotitoli per file video. Vengono illustrate tutte le funzionalità del software, così come la sincronizzazione audio e la sequenza video con i sottotitoli. Inoltre la particolarità di questa presentazione consiste nel mostrare l'utilizzo congiunto dei due programmi in questione, quali TRADOS e Aegisub nel processo di traduzione e sottotitolazione.

Riferimenti bibliografici

Burger G., 2010, Die Verwendung intralingualer Untertitel beim Einsatz audiovisueller Medien. Hindernis oder Hilfe für den Fremdsprachenerwerb? [The Use of Intralingual Subtitles with Audiovisual Media. Hindrance or Help for Foreign Language Learning?] ZRomSD 4.1, pp. 9-21.

Danan M., 2004, Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. META, 49, pp. 67-77.

Garcia I., 2005, Long term memories: Trados and TM turn 20, University of Western Sydney.

Mitterer H., McQueen J. M., 2009, Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception, PLoS ONE.

Raine, P., 2012, Incidental Learning of Vocabulary through Authentic Subtitled Videos, JALT.

Più soddisfazione con le lingue? Conoscenze linguistiche come variabile in un sondaggio rappresentativo nazionale su atteggiamenti linguistici in Germania (Anne-Kathrin Gärtig, Fachbereich Romanistik, Universität Salzburg)

In der bislang umfassendsten Untersuchung zu Spracheinstellungen in Deutschland wurde 2008 im Auftrag des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) und der Universität Mannheim eine repräsentative Stichprobe von 2004 Personen zu Themen wie allgemeinem Sprachinteresse, Dialekten, Sprachsozialität oder Sprachpflege befragt. Mit seinen insgesamt über sechzig Fragen erhob das Projekt „Erkundung und Analyse aktueller Spracheinstellungen in Deutschland“ zudem umfangreiche demografische Daten, Einschätzungen der eigenen Lebenssituation sowie Angaben zu Fremdsprachenkenntnissen.

Auf Basis dieser Daten analysiert der Posterbeitrag in Form von Tabellen und Grafiken die Haltungen und Selbstaussagen von Personen mit guten Fremdsprachenkenntnissen gegenüber solchen von Personen ohne bzw. mit eingeschränkter Fremdsprachenkompetenz.

71,8% der Befragten mit Deutsch als Muttersprache haben Englisch, 25,5% Französisch, 20,3% Russisch und 16,2% weitere Fremdsprachen gelernt. Auf die Frage nach ihrer Kompetenz in den gelernten Sprachen gaben 47,5% der entsprechenden Teilnehmer an, gut Englisch, 5,7%, gut Französisch und 4,9%, gut Russisch zu können. 44,3% berichteten, keine der gelernten Sprachen gut zu beherrschen (vgl. Gärtig/Plewania/Rothe 2010: 251). Interessant für den Ansatz der Tagung sind, neben diesen Diskrepanzen, Korrelationen mit den ebenfalls erhobenen Angaben zu Bildungsabschluss, Berufstätigkeit und Arbeitsplatzsicherheit, Lebenszufriedenheit und Erfüllung der Lebensziele sowie zur Einschätzung der eigenen wirtschaftlichen Lage.

Befragte, die nach eigener Einschätzung gut eine oder mehrere Fremdsprachen sprechen, verfügen über einen höheren Bildungsabschluss, sind häufiger berufstätig und halten ihren Arbeitsplatz eher für sicher. Sie berichten häufiger über eine hohe Lebenszufriedenheit, sehen ihre Lebensziele eher als erreicht und schätzen die eigene wirtschaftliche Lage optimistischer ein. Es ist selbsterklärend, dass kein unmittelbarer kausaler Zusammenhang zwischen diesen Einschätzungen und den Fremdsprachenkenntnissen besteht, vielmehr sollen diese als ein Gepäckstück im Koffer einer modernen, weltoffenen Bildungsausrüstung betrachtet werden. Befragte, die bereits eine oder mehrere Fremdsprachen gut beherrschen, bewerten zudem die Perspektive, dass in Deutschland in einigen Jahrzehnten im Beruf überwiegend Englisch gesprochen werden könnte, positiver. Kein Unterschied ist bei der Zustimmung zur EU-Empfehlung, nach der in Europa neben der eigenen Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen gelernt werden sollten, festzustellen.

Literatur:

Eichinger L. M. u.a. (2009), Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage, Mannheim, Institut für Deutsche Sprache/Universität Mannheim.

Eichinger L. M. u.a. (Hrsg.) (2012), Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstandserhebung zum Deutschen von Gerhard Stickel, Tübingen, Narr.

Gärtig A.-K., Plewania A., Rothe A. (2010), Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen, Mannheim, Institut für Deutsche Sprache.

Gärtig A.-K., Rothe A. (2009), „Über Liebe zum Deutschen, Sympathie für Dialekte und Sorge um Sprachentwicklung. Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken“. In Sprachreport 3/2009, S. 2-11.

Dyslexia. Dyscalculia. Dysgraphia. These labels and others indicate Specific Learning Disabilities (SLD), in Italy Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), which will be popping up more and more frequently in our testing centers and exam sessions, as increasing numbers of students with official diagnoses (subsequent to Law 170 in 2010) come into university. Universities have all been ordered to create offices or designate references to assist SLD students, yet assessing foreign language knowledge in learning disabled (LD) students is an uncharted territory for many.

The term "specific" is misleading, since SLDs are quite heterogeneous. Dyslexia, for example, may impact any or all of the following, to varying degrees: sound/letter decoding, reading fluency, reading comprehension, writing, spelling, and recall. Consequently, each individual has their own blend of SLDs. Furthermore, SLDs are often concurrent; i.e. a dyslexic is likely to have some degree of dyscalculia or another LD. To attend university LD students are required to undergo a new evaluation; this document summarizes the students' SLDs and may even provide suggestions. Test preparers must read this evaluation prior to the testing session and take it into account when designing the SLD student's assessment.

Content, format, duration and layout are all elements that test writers can adapt to make the exam feasible for the LD student. Content, such as testing items, may need to be altered; e.g. a dyscalculic student should not have comprehension questions that involve numbers. The format and duration should also be calibrated for each individual's blend of SLDs. Finally, much can be done to assist the SLD student by making certain adjustments to a test's layout.

This session focuses on how teachers can adapt their test in order to truly evaluate the students' language ability, without being led astray by their learning disability

Dal 2004 il Centro Linguistico dell'Università di Pavia utilizza una delle più note piattaforme *open source* di *e-learning*, *Moodle*, per erogare test, materiale didattico e corsi online, a supporto della didattica delle lingue straniere.

La formazione continua e l'applicazione delle risorse di questo ambiente multimediale, che l'Ateneo di Pavia ha personalizzato con il nome "Kiro", consente al personale tecnico e ai Collaboratori ed Esperti Linguistici di sviluppare sempre maggiori competenze nella gestione della piattaforma, da un lato, e nella produzione di materiale didattico funzionale al web, dall'altro. L'obiettivo è agevolare gli studenti attraverso l'accesso a distanza di utili strumenti di apprendimento linguistico.

Il ricorso alla piattaforma ha permesso negli anni lo sviluppo dell'esperienza su due ambiti fondamentali: il *blended-learning*, o apprendimento misto, e l'*e-language testing*, o accertamento linguistico informatizzato.

Nel primo caso, la creazione di corsi online permette di rendere disponibili sillabi, esercizi, link di approfondimento e dispense digitali, complementari alla lezione frontale. L'utilizzo frequente del forum a scopo didattico garantisce inoltre l'interazione tra i partecipanti del corso e lo sviluppo di un ambiente condiviso. Dal lato docente, il monitoraggio e la tracciabilità delle attività degli studenti offrono utili strumenti in ausilio alla valutazione del processo formativo.

Nel secondo caso, il Centro Linguistico risponde all'esigenza di accertamento del livello linguistico degli studenti candidati ai programmi di scambio dell'Ateneo, incluso il programma Erasmus+, che riguarda circa 1000 studenti all'anno ed è svolto in collaborazione con il Servizio Relazioni Internazionali.

Dal 2014 ad oggi, il processo di preparazione dei test prevede diverse fasi consecutive: l'elaborazione, conforme a un format prestabilito e nel rispetto di precise linee guida, la revisione ortografica, il pre-testing, la modifica finale, in base ai feedback della fase precedente, e, infine, l'erogazione del test vero e proprio.

Una volta somministrati i test, il processo si conclude con l'analisi quantitativa e qualitativa dei dati (livelli conseguiti, indice di difficoltà e tempi di svolgimento). Il risultato di questa analisi si dimostra funzionale al calcolo della percentuale di successo del test erogato, poiché da essa scaturiscono numerosi spunti di miglioramento. Sul piano generale, la panoramica che se ne evince, relativa al livello medio di competenza linguistica degli studenti dell'Ateneo, permette di sviluppare risorse finalizzate ad assistere gli studenti negli aspetti più carenti. A tale scopo, il Centro Linguistico ha realizzato numerose attività di preparazione al test, contenenti esercizi di simulazione e schede esplicative, che hanno dimostrato la loro efficacia nell'innalzamento dei risultati.

L'elaborazione di test finalizzati all'accertamento linguistico ha permesso di costituire nei tre anni di progetto una consistente banca dati di items, divisi per lingua (francese, inglese, portoghese, spagnola e tedesca) e per categoria (grammatica, lessico, funzione comunicativa, comprensione scritta e orale).

Attualmente il Centro Linguistico è impegnato nella progettazione di un sistema efficace che permetta di randomizzare gli items, per un riutilizzo razionale ed economico delle risorse già esistenti, insieme all'analisi linguistica dei risultati.

L'auspicio per il futuro è quello di arricchire la nostra banca dati e di aumentare il materiale disponibile in autoapprendimento.

Riferimenti bibliografici

Coonan C.M. (2008), Qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto, RILA n. 1 -2.

Jafrancesco E. (2016), Metodologia CLIL e competenze dei docenti, Roma, Aracne Editore.

Ludbrook, G. (2014), *Le competenze linguistiche di un docente CLIL*, Torino, Loescher.

Maggi F., Mariotti C., e M. Pavesi, (2002) *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Como, Ibis.

Pavesi M., Bertocchi D., Hofmannová M., e M. Kazianka (2001), *Insegnare in una Lingua Straniera*, MIUR, Direzione Regionale Lombardia.

Porri M.A. (2002) *Corso TIE-CLIL per lo sviluppo professionale*, Milano, TIE-CLIL.

Responsabili scientifici locali

Carla Bagna e Beatrice Garzelli

Comitato Scientifico

Carmen Argondizzo (Università della Calabria), Carla Bagna (Università per Stranieri di Siena), Monica Barni (Università per Stranieri di Siena), Maria Vittoria Calvi (Università di Milano), Claus Ehrhardt (Università di Urbino), Marina Foschi (Università di Pisa), Beatrice Garzelli (Università per Stranieri di Siena), Gillian Mansfield (Università di Parma), Massimo Palermo (Università per Stranieri di Siena), Stefania Stafutti (Università di Torino), Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena), Marie-Berthe Vittoz (Università di Torino)

Comitato di programma

Akeel Almarai, Antonella Benucci, Claudia Buffagni, Pierangela Diadori, Anna Di Toro, Fiorella Di Stefano, Beatrice Garzelli, Elisa Ghia, Giulia Marcucci, Enrica Rossi, Maria Gioia Vienna, Andrea Villarini, Sabrina Machetti

Comitato organizzatore

Carla Bagna, Claudia Buffagni, Valentina Carbonara, Beatrice Garzelli, Elisa Ghia, Laura Grassi, Nicoletta Guidotti, Giulia Marcucci, Luisa Salvati

Contatti

aiclu2017@unistrasi.it

0577 240105 / 240319