

COMUNICARE ALL'UNIVERSITÀ: QUANDO L'INTERAZIONE ORALE SI FA PLURILINGUE

Cristiana Cervini, Emanuela Paone¹

1. INTRODUZIONE²

La forte propensione verso l'internazionalizzazione delle nostre università ci induce a riflettere sulle caratteristiche di una comunicazione accademica efficace anche in contesti esolingui (Matthey, De Pietro, 1997), interlinguistici e interculturali (Benucci, 2021). Le potenzialità dell'introduzione dell'intercomprensione (IC) nella comunicazione istituzionale accademica sono da tempo esplorate, sia rispetto all'introduzione di corsi di intercomprensione nei piani di studio universitari, sia in termini di impatto favorevole sulla diversificazione della mobilità internazionale (Garbarino, Anquetil, 2022; Cervini, Zucchi, 2021; Degache, Garbarino, 2017; Anquetil, 2011). Nel nostro contributo intendiamo esplorare le caratteristiche della comunicazione accademica in contesti multilingui, nello specifico di insegnamento/apprendimento dell'intercomprensione tra lingue romanze. Ci concentreremo su un corpus di interazioni orali in italiano, portoghese e spagnolo, videoregistrate in occasione di percorsi di formazione rivolti a studenti di Ingegneria Gestionale e di Scienze Mediche Veterinarie dell'Università di Bologna, dell'Universidad Nacional de Rosario e dell'Universidade de São Paulo (Cervini, Zucchi, 2022; Cervini, Zucchini, 2024; Cervini, Paone, in corso di stampa).

La nostra indagine intende osservare l'impatto che l'attivazione o l'assenza di strategie collaborative di comunicazione e interazione può avere sulla buona riuscita degli scambi tra i partecipanti, siano essi docenti o pari. Distingueremo le sequenze focalizzate sulla spiegazione di concetti specialistici (Gualdo, 2021) dalle sequenze più generaliste, sia in sessioni plenarie con la compresenza di tutor e studenti, sia in contesto di interazione tra pari, finalizzato allo svolgimento di un compito collaborativo.

2. IL QUADRO TEORICO

2.1. *Premesse sulla comunicazione accademica*

Tra i fattori alla base di una comunicazione efficace ci sono le abilità di elaborazione di un messaggio chiaro e consapevole, la predisposizione all'ascolto empatico e la

¹ Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

² Questo contributo è frutto di una elaborazione comune da parte di entrambe le autrici; per quanto riguarda la stesura del testo, Cristiana Cervini ha redatto i §§ 1., 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3, 3.1, 4.1; Emanuela Paone i §§ 4.2, 4.3, 5., 5.1, 5.2, mentre il §. 6 è stato redatto da entrambe le autrici. Lo studio è promosso dal Centro di Ricerca Interuniversitario "LinE – Language in Education" (www.languageineducation.eu) nell'ambito del cluster scientifico "La comunicazione accademica parlata: analisi e strumenti dalla prospettiva della glottodidattica". This study is promoted by the Inter-university Research Centre "LinE – Language in Education" (www.languageineducation.eu) within the scientific cluster "The Spoken Academic Communication: Analysis and Resources from the Educational Linguistics' Perspective".

comprensione dell'intenzione comunicativa dell'interlocutore. Questi principi, di validità generale, sono particolarmente rilevanti nei contesti della comunicazione accademica, analizzata nei decenni da numerosi studiosi (ricordiamo, tra gli altri Anderson, Ciliberti, 1999; Desideri, Tessuto, 2011; Ballarin, 2018; Fortanet-Gomez, Bellés-Fortuño, 2005), da prospettive e con obiettivi eterogenei: lo stile espositivo e inter/relazionale del docente, l'influenza del contesto istituzionale sul singolo e sulle dinamiche di gruppo, l'interazione in classe docente/studente e tra pari, le tipologie di testi e discorsi scritti e orali, i comportamenti verbali e non verbali del gruppo-classe, anche in riferimento all'interculturalità, gli aspetti specifici dell'italiano accademico o di altre lingue di riferimento, giusto per menzionarne alcuni maggiormente rappresentati in letteratura. Le discipline che si interessano di comunicazione accademica, e più ampiamente di interazione in classe, spaziano dunque dalla linguistica applicata, alla sociolinguistica, alla glottodidattica, alla psicologia. La sensazione di non esaustività è predominante quando si affronta un tema così ampio, a maggior ragione quando la comunicazione accademica si fa plurilingue, come nel progetto alla base del nostro studio. Pensiamo infatti alla polisemia del termine "comunicazione", a tutti i suoi rinvii e legami. E poi pensiamo al contesto istituzionale della scuola e dell'università. Per ragioni di opportunità, ci focalizzeremo in questa sede sul contesto universitario, ben consapevoli delle naturali intersezioni con la letteratura che ha analizzato le lingue e la comunicazione nelle classi scolastiche (Selleri, 2016; Del Negro, Molinelli, 2002; Ciliberti, Pugliese, Anderson, 2003).

2.2. *Alla base della comunicazione efficace*

I criteri per valutare l'efficacia nella comunicazione orale sono correlati agli obiettivi comunicativi e alle caratteristiche del contesto, alle sue specifiche convenzioni, esplicite (per esempio vincoli predefiniti sul tempo di parola, come nel caso di alcuni generi della discussione parlamentare) e implicite (per esempio consuetudini che regolano il cambio di turno tra i partecipanti in classe). Pensiamo a un parlamentare impegnato nell'esposizione di un *question time* alla Camera dei deputati con tempo massimo di parola pari a 2 minuti oppure ancora a un'interazione tra pari in contesto scolastico per la realizzazione di un project-work collaborativo. Nell'osservazione dell'efficacia comunicativa nel primo e nel secondo caso, i criteri per la valutazione sarebbero differenti.

Tuttavia, a prescindere dal *setting* e dalle variabili sopra esposte, le massime del principio di cooperazione di Grice (1989/1993) costituiscono sempre un punto di riferimento dal valore incontrovertibile. Coerentemente con quanto enucleato nelle categorie di Quantità, Qualità, Relazione e Modo, alla base di una buona comprensione reciproca e, più diffusamente, di una relazione comunicativa empatica con i nostri interlocutori, o con il nostro pubblico, ci sono l'ascolto attivo e l'attenzione verso le nostre scelte comunicative, verbali e non-verbali.

«Conferma il tuo contributo conversazionale a quanto è richiesto, nel momento in cui avviene, dall'intento comune accettato o dalla direzione dello scambio verbale in cui sei impegnato» (Grice, 1989/1993: 60). Più specificamente, la categoria del Modo è in naturale relazione con le regole della cortesia (Lakoff, 1973) e con la massima del Tatto (Leech, 1983), ponendo così le basi teoriche e metodologiche delle più recenti prospettive glottodidattiche sull'approccio dialogico e la comunicazione interculturale (Coppola, 2009). La logica della cortesia di Lakoff (1973) – «non ti imporre», «offri delle alternative», «metti il destinatario a suo agio» – potrebbe in alcuni casi andare a discapito di chiarezza e brevità (massima del Modo). La contropartita consiste nel tutelare così la faccia, intesa come immagine pubblica, del nostro interlocutore. La cortesia positiva (Brown, Levinson, 1987) «fa appello al terreno comune, evita di esplicitare il disaccordo, sottolinea la

cooperatività vicendevole» e, all'occorrenza, resta nel vago e nell'ambiguità, al fine di non forzare l'interlocutore verso una posizione o un'idea (Bazzanella, 2005: 184-185). All'origine della non-comprensione, o nella sua probabile scalarità, della comprensione parziale o del fraintendimento, non vi è per lo più, o esclusivamente, l'assenza di conoscenze specialistiche su un argomento, ma l'incapacità di "vedere" allo stesso modo di chi parla, cioè di dividerne il *frame*. È in questa prospettiva che riemergono con convinzione i concetti di negoziazione di significato e di co-costruzione del discorso, per cui capirsi e negoziare il significato comporta negoziare continuamente la relazione tra gli interlocutori, il loro ruolo, di contesti con gradi di a/simmetria eterogenei. La comunicazione è dunque «un'impresa multidimensionale, basata su azioni comuni coordinate, su continua negoziazione dei significati, delle intenzioni, dei propri ruoli sociali, del turno stesso, all'interno dello sviluppo conversazionale; non solo quando si è d'accordo, ma anche in caso di conflitto si co-costruisce la discussione/il contrasto» (Bazzanella, 2005: 212).

2.3. *Comunicare in modo efficace nel setting universitario*

La rete di relazioni che si crea nel contesto scolastico e accademico è rappresentabile nel "contratto didattico" (Schubauer-Leoni, 1986), una sorta di accordo non scritto che «descrive la vita quotidiana in classe in termini di rapporti di ruolo, tra insegnanti e alunni» che si confrontano con «richieste istituzionali di comportamenti in larga misura obbligati (seguire un programma, fare verifiche, valutare, ecc.» (Selleri, 2016: 28-29). La definizione di "contratto di comunicazione" di Rommetveit (1979) mette al centro il concetto di intersoggettività e ricorda «l'importanza della struttura creata nel tempo e nello spazio condiviso tra gli interlocutori», corroborando la prospettiva emersa nel contratto didattico. Il contratto di comunicazione, secondo il quale un enunciato o un discorso assumono significato nel contesto in cui sono prodotti, è alla base della comprensione tra i partecipanti e del principio di reciprocità «fondato sulla capacità di assumere il ruolo e la prospettiva dell'altro, facendo inferenze sul grado di condivisione reciproco del significato da attribuire alla frase» (Selleri, 2016: 30).

Limitandoci in questa sede a menzionare i generi di discorso orale, le occasioni di comunicazione nel contesto universitario vanno da quelle più note di tipo didattico (ad es., lezione, esame, ricevimento, attività di gruppo tra pari) a quelle inerenti altri aspetti importanti della vita universitaria di uno studente, in sede o in mobilità nazionale/internazionale (per esempio scambi informativi con uffici e segreterie). In entrambe le situazioni, l'abilità di comunicare in modo efficace può determinare il successo o l'insuccesso dell'evento comunicativo in sé, e più ampiamente, dell'esperienza accademica. Senz'altro i generi di discorso sopra menzionati sono caratterizzati da una notevole eterogeneità, che ci impedisce di considerarli come entità monolitiche con tratti necessariamente prevedibili e standardizzati. Se in letteratura, e anche forse in una diffusa rappresentazione stereotipata, il genere "lezione accademica" tende ad essere raffigurato come discorso principalmente unidirezionale di tipo informativo/esplicativo in cui il "potere conversazionale" è a quasi esclusivo appannaggio del docente (Sidraschi, 2018: 56), sempre più diffuse sono le lezioni dialogate in cui conoscenza e saperi vengono co-costruiti grazie all'interazione, oppure le lezioni di tipo laboratoriale, finalizzate all'elaborazione di un artefatto o di un project-work. «Il discorso monologico costituisce il modello implicito di comunicazione esperta offerta dai docenti agli studenti [...], almeno idealmente orientati all'unitarietà topicale» grazie ad un accordo tacito tra i partecipanti (Anderson, Ciliberti, 2002: 92). La stessa tendenza è osservabile negli esami universitari che non sempre seguono lo schema domanda-risposta o domanda-risposta-feedback.

Pensiamo per esempio alle attività di tipo *scenario-based* o imperniate sulla realizzazione collaborativa di un *project-work*. Balboni (2011: 18) si chiede in quali condizioni un “testo” accademico risulti vincente. «Nel mondo accademico si comunica per convincere, per ottenere o vietare qualcosa, per far ridere o per stimolare altri sentimenti, e tutto ciò per il fine ultimo di *modificare l'architettura della conoscenza* di chi ci ascolta: prima della relazione l'ascoltatore aveva un'idea, una conoscenza, dopo la conferenza deve averla modificata. [...]. Accanto a questa “vittoria” concettuale c'è anche una vittoria meramente strumentale: *catturare e mantenere l'attenzione* dell'ascoltatore o del lettore». Nella prospettiva riportata in Anderson, Ciliberti (2002) e condivisa da chi scrive, l'efficacia comunicativa nel setting accademico è associata all'abilità di mantenere il turno conversazionale, anche molto esteso, in modo pertinente. Al contrario di altre situazioni istituzionali asimmetriche (p.e. ospedali e tribunali), e nonostante il riconoscimento di stili espositivi eterogenei – *reading, conversational* e *rethorical styles* – (Dudley-Evans, 1981), l'orientamento monologico della comunicazione accademica sembra essere accolto per lo più favorevolmente dai partecipanti per via della sua finalità educativo-istruttiva. Turni monologici estesi non sarebbero dunque manifestazione della superiorità gerarchica del docente-esperto ma la modalità espressiva consona, e per lo più accettata, nella illustrazione di un sapere complesso e articolato.

2.4. *Linguaggi specialistici e lingua dello studio*

La comunicazione accademica si impernia sull'uso di linguaggi che sono specifici ad ogni singola disciplina. Il livello di specialismo di testi e discorsi, unito agli aspetti cognitivi e metacognitivi sollecitati nello svolgimento di compiti accademici (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*, Cummins, 1984) determinano la complessità del discorso e dell'interazione nel contesto classe. Quest complessità può essere accentuata quando i contesti sono multilingui e multiculturali. Nella definizione di Cortelazzo (1994) di linguaggio specialistico, il focus cade sulla varietà diafasica della lingua adottata da una specifica comunità socio-professionale di parlanti. Nel contesto classe, docenti e studenti rappresentano un esempio di comunità socio-professionale di riferimento che condivide, o aspira a condividere, uno specifico codice di comunicazione, finalizzato alla comprensione reciproca e al raggiungimento degli obiettivi educativi. La notorietà della situazione accademica, legata ai codici prototipici del discorso in classe (Selleri, 2016), determina una certa regolarità e prevedibilità delle sequenze discorsive e della tipologia di scambio interazionale atteso (cfr. § 2.1 e § 2.3). Il discorso accademico presenta un proprio repertorio testuale e lessicale, manifesta specificità culturali e interculturali, possiede propri registri, si organizza per mezzo di una morfosintassi marcata. Prevede, inoltre, la capacità di comunicare la disciplina di studio tanto in L1 quanto in L2; utilizza un'interlocuzione efficace con e attraverso il *teacher talk* (Cullen, 1998; Ballarin, Nitti, 2020). L'asimmetria tra docenti e studenti si concretizza anche nel diverso grado di conoscenza dei contenuti disciplinari e del micro-linguaggio proprio alle discipline. I tratti del micro-linguaggio disciplinare e professionale (Balboni, 2011; Ballarin, 2021), di norma noti al docente-tutor esperto e in corso di acquisizione per lo studente, rientrano a tutti gli effetti tra i contenuti da insegnare e apprendere, a prescindere che si tratti di contesti di insegnamento in/di L1, L2/LS o multilingui, come nel caso dell'intercomprensione linguistica. Ciascuna disciplina dispone infatti di un apparato di tecnicismi specifici (lemmi che tendono alla monoreferenzialità, con diversi gradi di intensione) e di tecnicismi collaterali (espressioni lessicali o grammaticali, con valore stilistico, che determinano la naturalezza, e spesso la complessità, del linguaggio specialistico), che variano al variare dei parametri di rigidità ed esplicitezza dei generi testuali scritti o orali (Sabatini, 1999).

Insieme ai tratti lessicali, la comunicazione specialistica si nutre di un apparato figurativo di riferimento (pensiamo alle metafore cristallizzate in ambito economico-finanziario o medico) e poggia su specifici tratti di organizzazione testuale e discorsiva. «Come nelle microlingue disciplinari, il discorso accademico implica la compresenza di competenze di tipo linguistico-comunicativo e di tipo cognitivo, nell'acquisizione di elementi non linguistici trasversali alle discipline, ma anche specifici di ogni disciplina» (Ballarin, Nitti, 2020).

3. LA COMUNICAZIONE ACCADEMICA NELLE CLASSI PLURILINGUI

Un contesto particolare della comunicazione accademica è quello dell'insegnamento in intercomprensione, in cui coesistono due facce di una stessa medaglia: da un lato la comunicazione accademica è, o può essere, altamente specialistica, formale e asimmetrica, dall'altro i principi dell'intercomprensione hanno come caposaldo quello della comunicazione chiara, empatica, che mette al centro l'uso di strategie di mediazione concettuale e comunicativa. Che cosa accade dunque quando nella didattica degli insegnamenti specialistici si comunica in intercomprensione? È possibile interagire all'università adottando efficacemente i principi di comunicazione in intercomprensione? La risposta a questi interrogativi apre la strada a nuove riflessioni e prospettive per l'internazionalizzazione delle università e per la mobilità internazionale degli studenti. È infatti noto come il timore di non riuscire a comprendere le lezioni universitarie, con conseguente penalizzazione agli esami curricolari, o più ampiamente di non riuscire a integrarsi tempestivamente nella società target, possa disincentivare la mobilità stessa oppure possa polarizzarla solo verso paesi di cui lo studente conosce la lingua, in modo particolare in riferimento a studenti iscritti a percorsi STEM verso paesi anglofoni (cfr. Maraschio, De Martino, 2013). Da questa prospettiva, la promozione dell'intercomprensione in contesti universitari diventa una scelta di politica linguistica che mira alla promozione e tutela del plurilinguismo e alla valorizzazione della comunicazione plurilingue. Se in un setting standard di insegnamento accademico, per esempio in Italia, le lezioni sono tendenzialmente monolingui, in italiano o in inglese nei corsi internazionali, in quello di comunicazione in intercomprensione, il contratto didattico prevede che studenti e tutor/docenti, interagiscano nella propria L1, o nelle lingue del proprio repertorio linguistico, attivando strategie esplicite di produzione e comprensione della lingua dell'altro (cfr. progetto UNITA, Garbarino, Lesparre, 2024). La gestione della complessità del parlato in intercomprensione, anche meglio noto come interproduzione, è dovuta all'adozione contemporanea di più lingue, anche all'interno dello stesso turno conversazionale. Questa complessità viene gestita e attenuata grazie al rispetto di alcune regole di comunicazione, che ne costituiscono la sua specificità.

3.1. *Strategie di mediazione e di interproduzione*

Nei contesti di comunicazione in intercomprensione (cfr. Bonvino, Garbarino, 2022) sembrano verificarsi le condizioni ideali alla produzione di input modificati negoziati e interazionalmente modificati che nelle ipotesi interazioniste risultano essere quelle ideali all'apprendimento/acquisizione. Come sosteneva Krashen (1985) nell'ipotesi dell'input comprensibile, quando si capisce tutto, non si impara. È proprio ciò che dell'input è incomprensibile a stimolare l'acquisizione, soprattutto se tale input viene modificato (dunque ripetuto, stravolto, morfologicamente "stropicciato", ecc.) nell'interazione con gli altri. «È proprio quella parte di input che in un primo momento non viene decodificata

a generare il processo di negoziazione del significato che sta alla base dell'interazione, a sua volta (postulata come) più utile per l'apprendimento» (Valentini, 2016: 13). I fattori che rendono particolarmente inedito il nostro setting riguardano la salienza e la motivazione potenzialmente generata dall'autenticità del contesto disciplinare, nel quale, un po' come avviene nei modelli CLIL, le lingue si usano per parlare di altre discipline, e in questo caso di settori che interessano da vicino gli studenti.

Il contesto plurilingue scardina i ruoli nella loro concezione standard, dove il docente è l'esperto di contenuto, regista della lezione, moderatore del gruppo, valutatore degli apprendimenti. Nei contesti di comunicazione in intercomprensione, il patto formativo a monte fa sì che la distanza transazionale (Bandura, 2000) tra tutor e studenti si riduca nettamente, anche quando la lezione è mediata dal computer. Se riconduciamo questa affermazione ai casi di studio osservati nel presente studio, osserviamo che alcuni docenti-tutor sono esperti di insegnamento linguistico e di intercomprensione, altri sono esperti specialisti di ingegneria gestionale o veterinaria, così come gli studenti partecipanti, dispongono o meno di un repertorio linguistico plurilingue. Questa condizione di partenza riduce le asimmetrie e crea una gradevole polifonia comunicativa, rilevata anche grazie agli strumenti di valutazione ex-post.

Nel confronto tra le strategie di interproduzione descritte nel REFIC (*Référentiel de compétences de communication en intercompréhension*, De Carlo, 2015) e le strategie di mediazione concettuale e comunicativa inserite nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Volume Complementare* (QCER-VC), (Consiglio d'Europa, 2020) si nota sostanzialmente una netta convergenza di metodi e intenti. L'interproduzione è la tecnica o la condizione che «enables speakers to use the language they prefer and make themselves understood by their interlocutor(s), taking into account their common linguistic and cultural repertoire, so as to allow the co-construction of meaning» (Capucho, 2018: 161). Funziona quando si adottano strategie per co-costruire significati e negoziare incomprensioni e conflitti, come i) adattare la densità informativa all'interlocutore, ii) adattare la complessità lessicale e sintattica, iii) riprendere gli elementi già condivisi durante lo scambio, iv) sincerarsi del grado di comprensione da parte degli interlocutori prima di proseguire il discorso (cfr.: REFIC; Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, 2009; Capucho, 2017; 2018). In modo affine e complementare, notiamo che nel QCER-VC le strategie di mediazione sono finalizzate a creare lo spazio e le condizioni per comunicare e apprendere in contesti plurilingui, collaborare a costruire un nuovo significato, incoraggiare gli altri a costruire o a comprendere un nuovo significato, far passare una nuova informazione in forma appropriata anche attraverso la facilitazione dell'interazione tra pari e l'adattamento della lingua per semplificare un'informazione complessa (Consiglio d'Europa, 2020: 100).

4. METODOLOGIA

4.1. I dati

I dati oggetto di questo contributo provengono da due progetti, nati dalla collaborazione tra diversi dipartimenti e università (cfr. Tabella 1). Il primo, denominato "L'intercomprensione per la mobilità internazionale: strategie per insegnare e comprendere i linguaggi specialistici in intercomprensione" (d'ora in avanti, IC_ING) realizzato presso l'Università di Bologna in partnership con l'Universidade de São Paulo (Brasile) e Universidad Nacional de Rosario (Argentina), ha coinvolto studenti di ingegneria gestionale. Il corso, strutturato in 3 moduli, è stato proposto in due diverse edizioni (a.a. 20-21 e 21-22) e ha incluso attività introduttive volte a condividere le biografie linguistiche dei partecipanti, attività di riflessione metalinguistica in ottica

contrastiva e attività di comprensione scritta e orale. Il terzo modulo, di ambito specialistico, ha previsto la realizzazione di un *business plan* sul tema dell'innovazione industriale, esponendo gli apprendenti a testi e terminologia specialistica del loro ambito di studi (Cervini, Zucchi, 2022).

Il secondo progetto, “L’intercomprensione linguistica come strumento per l’insegnamento della bovinicoltura da latte del futuro” (IC_VET), riguarda un corso di intercomprensione propedeutico alla partecipazione a una Winter School sulla bovinicoltura da latte. Il corso si è sviluppato in tre moduli online, moderati da tutor esperti, alternati a sessioni di lavoro di gruppo, culminando nella presentazione di un project-work finale incentrato su tematiche specialistiche veterinarie.

I task intermedi e finali proposti in entrambi i progetti hanno inteso sollecitare l’uso esplicito di concetti e parole delle diverse lingue dello studio nelle discipline specialistiche di riferimento. Nel caso del percorso per ingegneri gestionali, il tema trainante dell’innovazione nei processi industriali è stato affrontato nella realizzazione a piccoli gruppi di un *business model canvas* trilingue e all’ideazione di una start-up adatta e sostenibile per un business internazionale nei tre Paesi. I task intermedi e conclusivi assegnati ai veterinari hanno inteso sollecitare il confronto tra pari attraverso l’argomentazione guidata di affermazioni sensibili comparse sui giornali italiani o argentini in riferimento agli allevamenti intensivi e alla sostenibilità ambientale. Il tema è parso particolarmente proficuo al fine di sollecitare il confronto e il dibattito critico tra pari. Il successo nel compimento dei task era fortemente agganciato alle abilità di sormontare (o anticipare) problemi comunicativi, di carattere linguistico o interculturale, per esempio collegati alla differenza tra le pratiche e le discipline. Il dominio dell’ingegneria gestionale ha risentito più direttamente dei processi di globalizzazione; pertanto per esempio si è scoperto che il business delle barberie da uomo, già diffuso nei paesi dell’America Latina, si era recentemente affermato anche in alcune regioni italiane. Più cospicue le differenze invece nel settore veterinario e degli allevamenti bovini in Italia e in Argentina, differenze che si riflettono anche nella terminologia collegata ad alcune prassi e ad alcune caratteristiche delle stalle.

I dati raccolti includono lezioni videoregistrate, interazioni in piccoli gruppi sotto la supervisione di un tutor e attività di interazione tra pari, come rappresentato nella Tabella 1.

Tabella 1. *Prospetto progetti e dati*

Progetto	Partner	Partecipanti	Lezioni	Interazioni tra pari
<i>IC_ING</i>	1) Università di Bologna 2) Universidade de São Paulo (Brasile) 3) Universidad Nacional de Rosario (Argentina)	24 studenti + 4 tutor	20h	1h30min
<i>IC_VET</i>	1) Università di Bologna 2) Universidad Nacional de Rosario (Argentina)	25 studenti + 4 tutor	13h30m in	12h

4.2. *Domande di ricerca*

I dati raccolti possono essere osservati e analizzati da una molteplicità di prospettive. In questa sede, le domande di ricerca che hanno guidato le nostre riflessioni sono le seguenti:

- Quali strategie adottano i partecipanti (docenti e studenti) nei confronti dell'uso attivo e della comprensione di termini specialistici? In che modo risolvono eventuali problemi comunicativi?
- Qual è il ruolo dei tutor nella gestione delle interazioni plurilingui e quali comportamenti linguistici e non linguistici mettono in atto per facilitare la comprensione?
- In che modo l'intercomprensione contribuisce a facilitare la comunicazione in contesti accademici plurilingui? In altri termini, le strategie e le regole del parlato interattivo, insegnate esplicitamente, risultano efficaci per una comunicazione accademica chiara e funzionale?

4.3. *Trascrizione e annotazione dei dati*

I dati sono stati trascritti automaticamente utilizzando Whisper di OpenAI. Poiché il software non supporta il parlato multilingue è stato necessario ottenere trascrizioni separate per ciascuna lingua coinvolta nell'interazione (nel nostro caso italiano, spagnolo e portoghese brasiliano) e successivamente unificarle, eliminando i segmenti non pertinenti a ciascun parlante. Sebbene il risultato sia generalmente accurato, è stato necessario correggere eventuali errori e integrare alcuni aspetti del parlato che Whisper tende a “normalizzare”, come esitazioni, false partenze, allungamenti vocalici e vocalizzazioni.

Successivamente, sono state applicate alcune delle norme elaborate da Jefferson (2004) per rappresentare i tratti tipici dell'oralità (sovrapposizioni, cambi di ritmo, allungamenti vocalici e pause). I dati sono stati annotati attraverso l'uso di ELAN e la creazione di vocabolari controllati. Il sistema di annotazione consta di 4 livelli (vd. Tabella 2) ed è stato elaborato sulla base degli studi già condotti sull'intercomprensione (cfr. Capucho, 2018; Garbarino, Leone, 2022; Cervini, Zucchini, 2024; Cervini, Paone in corso di stampa), del quadro teorico e delle domande di ricerca.

Tabella 2. *Schema di annotazione*

Livello	Sottolivello	Fenomeno	Etichetta
1. Sequenze di incomprensione		Risolta	Incomprensione sì
		Non risolta	Incomprensione no
2. Lessico		Lessico specialistico	L-SPEC
		Espressioni idiomatiche	L-IDIOMS
		Calco o code-switching	L-CALCO L-CODE SWITCHING
		Anglicismi	L-ANG
		Traduzione (verso l'inglese o altra lingua)	L-TRAD

3. Dimensione pragmatica e interazionale	3.1 Interazionale	Chiedere chiarimenti	INT-CHIAR
		Verifica comprensione dell'interlocutore /dello studente	INT-COMP
		Dare conferma di aver capito	INT-CONF
		Esprimere accordo	INT-ACC
		Esprimere disaccordo	INT-DIS
		Verificare che l'interlocutore sia d'accordo	INT-VER-ACC
		Atti di incitamento	INT-INC
		Atti di valutazione	INT-VAL
	3.2 Metadiscorsivo	Introdurre	M-INTRO
		Chiudere o sintetizzare	M-RECAP
		Riformulazione per esemplificazione e sviluppo	M-EX
		Riformulazione sinonimo/ parafrasi	M-SIN
		Parlare delle scelte linguistiche (Commento metadiscorsivo) Parlare della lingua, del testo, delle parole (commento metalinguistico)	M-META
4. Non verbale	Rallentamento	NV-RALL	
	Enfasi (volume più alto; enfasi su alcune parole o sillabe)	NV-ENF	
	Onomatopea	NV-ONO	
	Gesto iconico	NV-IC	
	Gesto deittico	NV-D	

I fenomeni e le strategie codificate nello schema di annotazione sono di particolare rilevanza per lo scopo della nostra indagine, in quanto contribuiscono in diversa misura a una comunicazione efficace in contesto universitario e possono riflettere un atteggiamento collaborativo nell'anticipazione o risoluzione di fraintendimenti. Il primo livello di annotazione si concentra infatti sulle sequenze di incomprensione, codificate come “risolte” o “non risolte”, ovvero sugli scambi in cui si sono verificati dei fraintendimenti, in cui la comprensione non è stata immediata, in cui è stato necessario negoziare il messaggio. Il secondo livello riguarda alcuni aspetti lessicali e in particolare il ricorso a termini specialistici, calchi o *code-switching*, anglicismi e traduzioni (verso l'inglese o altra lingua) che potrebbero sia innescare incomprensioni sia favorire la comprensione. Il terzo livello comprende la dimensione pragmatica e interazionale e include strategie di interproduzione e mediazione linguistica. Consta di due sotto-livelli: interazionale e metadiscorsivo; nel primo gruppo, rientrano quelle strategie/ funzioni comunicative legate alla gestione dei turni e all'interazione plurilingue, come ad esempio la richiesta di chiarimenti o la conferma di avvenuta comprensione. Rientrano in questo livello anche le strategie dei tutor, in particolare gli atti di incitamento (azioni che sollecitano gli studenti a intervenire, spiegare o chiarire concetti, cfr. Diadori *et al.*, 2007) e gli atti di valutazione (ovvero quelle mosse che forniscono un feedback positivo o meno agli interventi degli studenti). Il secondo sotto-livello, cioè quello metadiscorsivo, riguarda da un lato l'organizzazione del discorso sul piano testuale (ad esempio, l'introduzione o la chiusura esplicita di un *topic*, le riformulazioni) e, dall'altro, le riflessioni sulle scelte linguistiche e i commenti metalinguistici. Come si noterà dalla Tabella 2, abbiamo accorpato alcune strategie per semplificare l'annotazione. Ad esempio, per le riformulazioni abbiamo deciso di codificare con un'unica etichetta l'uso di sinonimi e parafrasi. Infine, l'ultimo livello codifica strategie a livello non verbale (es. gesti iconici e deittici) e prosodico (es. rallentamenti della velocità d'eloquio, enfasi su alcune parole o sillabe).

5. ANALISI

Selleri (2016: 19) definisce la comunicazione in classe come una «pratica sociale contestualizzata», attraverso cui non solo si trasmettono conoscenze e modelli culturali, ma si sviluppano anche valori e competenze comunicative specifiche. Di conseguenza, «ogni classe è l'unità di analisi entro la quale si esprime, e soprattutto è legittimo studiare, la comunicazione tra alunni e insegnanti» (*ibidem.*). Per analizzare le dinamiche comunicative nel contesto accademico in esame, partiremo da una prospettiva macro, concentrandoci sulle lezioni online in cui studenti e tutor interagiscono su temi e contenuti specialistici e linguistici. Successivamente, passeremo a una visione micro, esaminando le interazioni tra studenti durante attività svolte in autonomia, senza la supervisione diretta dei docenti.

5.1. *La comunicazione plurilingue in “classe”*

Come già menzionato al § 2, buona parte della comunicazione in classe è governata da norme implicite, ma condivise, che regolano il contratto didattico (Schubauer-Leoni, 1986; Selleri, 2016). Nel contesto analizzato, tali regole vengono tuttavia esplicitate fin dalle prime lezioni, in cui i tutor chiariscono il patto formativo che guiderà la comunicazione in aula. Un esempio significativo si trova nell'estratto della lezione 3 del progetto rivolto a studenti di Scienze Veterinarie:

(1) Estratto IC_VET_lezioni³

1. **T_ITA_Gaia** ho dimenticato di dirvi una cosa. e: (1) è importante che:: adesso sto parlando in italiano quindi mi rivolgo soprattutto agli argentini che se qualsiasi parola io dica (.) che non capite (.) che:: no- vi impedisce di capire la frase (.) è importante che voi ve la proviate a scrivervi sulla carta il suono della parola e alzate la mano e la chiediamo (.) okay? perché è molto importante che interagiamo tra di noi (.) e se o in italiano o in spagnolo ci sono parole che non conosciamo o che non abbiamo (1.59)
2. **T_ITA_Gaia** E quindi dic-
3. **T_ARG_Alberto** Gaia (1.41)
4. **T_ARG_Alberto** no no >sé si me ven, pero bueno, soy Alberto< (0.33)
5. **T_ITA_Gaia** Sì. Ciao Alberto buongiorno
6. **T_ARG_Alberto** Ciao. Hablo XX Hablo en español por el tema de la intercomprensión (.) me parece muy importante lo que acabas de decir, porque tengo conocimiento de que hay algunos estudiantes argentinos que hay algunos estudiantes argentinos que muchas veces no entienden y no levantan la mano [Ah:] entonces digo públicamente aquí a los estudiantes nuestros (.) por favor (.) interrumpen (.) levanten la mano y sáquense la duda ante cualquier palabra que no entiendan (.) porque sobre todo los que salen a la XX deberían hacer un esfuerzo como para avanzar.
7. **T_ITA_Gaia** Bene bene
8. **T_ESP_Celia** Claro (.) gracias Alberto (.) efectivamente es necesario que se ayuden a sí mismos. (0.79)
9. **T_ITA_Gaia** Grazie (.) sì sì è importantissimo (.) è uno dei principi del nostro corso (.) non abbiate paura di interrompere. se non volete interrompere scrivete in chat così ade- scrivete in chat così [...]
10. **T_ITA_Gaia** Quindi ecco (.) ci siamo capiti ci siamo chiariti (.) il nostro patto formativo (.) se c'è una parola che non capiamo un'espressione che non capiamo io vi ricordate la lezione dell'altra volta (.) continuavo a interrompere e dire non ho capito cosa vuol dire questa parola in spagnolo (.) cosa vuol dire.

Nell'estratto 1, i tre tutor convergono sull'importanza di interrompere e fare domande, aderendo ai principi dell'intercomprensione ed esplicitando così le norme del contratto didattico. La tutor italiana, in particolare, ricorre a riformulazioni e ripetizioni per rafforzare l'invito a partecipare attivamente, come evidenziato dal richiamo alle lezioni precedenti (“vi ricordate la lezione dell'altra volta...”). Questo comportamento contribuisce a relativizzare la distanza sociale tra docenti e studenti (cfr. Veronesi, 2007), creando un ambiente più inclusivo e partecipativo. Allo stesso tempo, il tutor argentino richiama l'attenzione su una “violazione” del contratto da parte di alcuni studenti, che esitano a chiedere chiarimenti nonostante le difficoltà.

Rispetto alla concezione tradizionale della lezione frontale, solitamente caratterizzata da una struttura monologica, nel contesto analizzato si osserva una riconfigurazione dialogica del genere discorsivo della lezione frontale (come rilevato anche in Veronesi,

³ Negli estratti presentati, i tutor sono indicati con la lettera T, seguita dalla nazionalità del parlante (ad es. ITA, ARG, BRA) e da un nome fittizio (ad esempio, Gaia); gli studenti, invece, sono contrassegnati dalla lettera S, anch'essa seguita dalla nazionalità e da un nome di fantasia.

2007). In particolare, negli estratti seguenti (2) e (3), si assiste a un continuo alternarsi tra brevi momenti espositivi di tipo monologico in cui sono gli stessi studenti ad occupare lo spazio conversazionale solitamente riservato ai docenti e frequenti episodi interattivi, che coinvolgono anche il resto della “classe”.

(2) *Estratto IC_VET_lezioni*

1. **T_ITA_Gaia** **Poi c'era Marta?**
2. **S_ARG_Marta** Yo tampoco estoy de acuerdo e:: con lo que dijo (.) Acá lo que sé por ejemplo es que la gente que tiene menor poder adquisitivo (.) además de poder consumir menos cantidad de alimentos (.) no puede elegir qué consumir (.) O sea solo tiene acceso a unos determinados bienes y que por ahí para lo que es la nutrición (.) o sea (.) no tiene una nutrición equilibrada.
3. **T_ITA_Gaia** **Grazie Marta anche il tuo contributo è molto interessante.**
(2.)
4. **T_ITA_Gaia** **Chiedo agli studenti italiani se sono riusciti a capire cosa ha detto Hernan e cosa ha detto Marta (.) che hanno parlato un po' più rapidamente (.)** Se avete capito tutte le parole o se vogliamo chiedere qualche chiarimento o qualche spiegazione
5. **T_ITA_Gaia** Tutto a posto (.) okay (0.28)
6. **T_ITA_Gaia** **A:: >Ana< (2.90)**
7. **S_ARG_Ana** Sí, yo quería (.) Ayer hicimos la actividad y después me quedé pensando para agregar que también no tiene que ver con solamente el poder adquisitivo o el dinero (.) sino también con educación alimentaria (.) que por ahí uno piensa que come bien y en realidad no se come bien (.) o que yo veo en mi país es que la mayoría de la gente por ahí no sabe qué es saludable y qué no. (0.02)
8. **S_ARG_Ana** Me habia quedado con eso en la mente
9. **T_ITA_Gaia** **Grazie (.) avete fatto degli interventi interessantissimi (.)**
Grazie mille anche a te Ana.

In questa breve sequenza, il tutor assume il ruolo di “regista” dell’interazione, gestendo l’alternanza dei turni e incentivando la partecipazione attiva degli studenti attraverso atti di incitamento (turni 1 e 6, in grassetto nel testo). Il docente assegna la parola ai singoli studenti o li incoraggia a intervenire, favorendo così un dialogo continuo e inclusivo. Inoltre, sono molto frequenti gli atti di valutazione (turni 3 e 9, in grassetto), attraverso i quali il tutor fornisce un feedback positivo agli interventi degli studenti, spesso accompagnati da elogi e riconoscimenti del valore dei loro contributi (ad es., “grazie Melania anche il tuo contributo è molto interessante”). In alcune occasioni, il tutor sottolinea implicitamente aspetti migliorabili, come la velocità con cui alcuni studenti espongono le proprie idee, evidenziando la necessità di una maggiore chiarezza per favorire la comprensione reciproca (“Chiedo agli studenti italiani se sono riusciti a capire cosa ha detto Hernan e cosa ha detto Melania, che hanno parlato un po’ più rapidamente”). Questi interventi mirano a rafforzare le pratiche di intercomprensione e a favorire un ambiente comunicativo più efficace, incentivando indirettamente gli studenti a riflettere sul proprio modo di interagire e a migliorare le loro competenze comunicative.

La funzione di “mediatore”, radicata nel ruolo del docente, contribuisce a creare uno spazio interculturale in cui gli studenti possano agire diventando a loro volta mediatori.

Nelle lezioni, infatti, accade molto spesso che i tutor deleghino agli studenti il compito di chiarire significati, in particolare quelli legati a termini specialistici, come emerge nell'esempio seguente.

(3) *Estratto IC_ING_lezioni*

1. **T_SPA_Juan** Sí. Perdón.
2. **T_BRA_Alberto** Só só uma perguntinha para o Juan
3. **T_SPA_Juan** Diga
4. **T_BRA_Alberto** Bem (.) já que estamos falando de intercompreensão (.) pode explicar em qualquer língua o que que é gas efeito serra? (.) Em português não se fala assim.
5. **T_SPA_Juan** Que lo explique yo?
6. **T_BRA_Alberto** Sí.
7. **T_SPA_Celia** No, [los chicos lo chicos los chicos y las chicas]
8. **T_SPA_Juan** [yo no lo puedo explicar pero los chicos] A ver (.) Algún chico [o chica].
9. **T_SPA_Celia** [O chica].
10. **T_SPA_Juan** Es verdad (.) Effetto Serra (.) claro.
11. **T_BRA_Alberto** Gas efeito serra.
12. **S_SPA_Miguel** En efecto (.) por el [contexto]
13. **T_SPA_Juan** [si]
14. **S_SPA_José** yo interpreto como que significa de los gases de efecto invernadero.
15. **T_SPA_Juan** Exacto (.) Muy bien (.) Exacto (.) El contexto.
16. **S_SPA_José** No sé exactamente el vocabulario pero el contexto me daba la idea de que significaba ese bueno (.) que significaba esa palabra.
17. **T_SPA_Celia** Magnífico.

In questo estratto, tutor e studenti analizzano un testo scritto in italiano, spagnolo e portoghese, sul tema della sostenibilità. Il testo include una serie di termini tecnici (come “effetto serra”, “energie rinnovabili”, “recursos naturais”, “emissão de gases poluentes”) che sollecitano interventi di mediazione concettuale. In particolare, il tutor brasiliano richiede chiarimenti sul significato dell’espressione “effetto serra”, che risulta poco trasparente in portoghese. Inizialmente, il tutor spagnolo sembra pronto a rispondere, ma un intervento di un’altra tutor spagnola incoraggia gli studenti a fornire una spiegazione. Lo studente spagnolo (José) risponde spontaneamente riformulando il termine tramite una parafrasi (“yo interpreto como que significa de los gases de efecto invernadero”) e specifica che la sua interpretazione è basata sul contesto. Alla fine dell’estratto, la tutor offre un feedback positivo (“Magnífico”) sull’intervento dello studente, riconoscendo e valorizzando la risposta fornita.

Anche nei dati provenienti dal progetto IC-VET, si osservano dinamiche in cui il tutor svolge un ruolo attivo nell’intervenire per chiedere chiarimenti su termini specialistici. Questi interventi “riparatori” sono particolarmente significativi poiché sopperiscono alla reticenza degli studenti nel fare domande o segnalare difficoltà di comprensione. L’intervento del tutor agisce come una sorta di facilitatore, che si assicura che i concetti chiave siano chiari per tutti. Un esempio di questo approccio emerge in una discussione sul tema dell’allevamento sostenibile, dove la tutor italiana (T_ITA_Gaia) torna sulle

produzioni degli studenti per chiarire il significato di alcuni termini specifici come *tambo*, *ganadería* e *leche*.

(4) Estratto IC_VET_lezioni

1. **T_ITA_Gaia** Poi le altre parole (.) sempre per gli italiani e i vostri colleghi argentini hanno usato **tambo** e **ganadería**.
2. **S_ARG_Pablo** **Establecimiento lechero**
3. **T_ITA_Gaia** eh?
4. **S_ARG_Pablo** **Tambo es el establecimiento [lechero]**
5. **T_ITA_Gaia** [Okay]
6. **S_ARG_Pablo** Donde se hace la ordena y además-
7. **T_ITA_Gaia** Quindi chiedevo agli italiani come- se lo avevano capito tambo (.) è el tambo mascolino? el tambo (.) Come si può tradurre
8. **T_ESP_Celia** Para los italia::nos
9. **T_ITA_Gaia** Para los italianos
10. **T_ESP_Celia** En italiano (.) Eh Silvia, [que te veo ahí que tienes]...
11. **S_ITA_Silvia** [è perché così singolarmente non mi dice nulla) Perché:: la parola singolarmente non mi dice nulla (.) inserita nel contesto::
12. **T_ITA_Gaia** L'avevi capita (.) okay
13. **S_ITA_Silvia** Sì e::
14. **T_ITA_Gaia** Possiamo fare un esempio per favore (.) in spagnolo dove usate in contesto tambo (.) el tambo un tambo
15. **T_ESP_Miguel** Una frase
16. **T_ESP_Celia** Un ejemplo en el que usamos tambo en una frase::
17. **S_ARG_Clara** El tambo de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario tiene 30 vacas en ordeño
18. **S_ITA_Silvia** Tipo la stalla?
19. **T_ITA_Gaia** La stalla okay la stalla okay (.) stalla (.) E:: ganaderia?
20. **S_ITA_Silvia** Allevamento?
21. **T_ITA_Gaia** Giusto? okay (.) e poi una facile facile la leche
22. **S_ITA_Silvia** Latte
23. **T_ITA_Gaia** Il latte (.) okay (.) Pe::rfetto grazie mille
24. **T_ESP_Celia** Muy bien chicas

All'inizio dell'estratto, la tutor sollecita una spiegazione del termine *tambo*. Dopo la risposta di ARG_Pablo, che riformula con un sinonimo ("Tambo es el establecimiento lechero"), la tutor rivolge la domanda agli studenti italiani per verificare se abbiano compreso il termine, mostrando così come la sua funzione non sia solo quella di ricevere informazioni, ma anche di facilitare la circolazione della conoscenza tra i gruppi. Un altro elemento di rilievo è l'incoraggiamento costante della tutor attraverso domande e richieste di ulteriori esempi. La conferma della comprensione avviene poi in modo collaborativo, con la studentessa Silvia che suggerisce la traduzione "stalla" (turno 18) e la tutor che accetta e convalida la risposta (turno 19).

Lo stesso meccanismo si ripete con il termine *ganadería* (allevamento) e *leche* (latte), dove i tutor continuano a verificare la comprensione e a fornire feedback immediato ("Perfetto, grazie mille", "Muy bien chicas").

Un ulteriore esempio che mostra la natura collaborativa delle lezioni accademiche in un contesto intercomprensivo è il seguente, tratto dal progetto IC_VET, in cui tutor e

studenti partecipano attivamente alla co-costruzione di significati. L'interazione ruota attorno alla negoziazione del termine "pasto", un falso amico tra italiano e spagnolo, poiché in spagnolo si riferisce all'erba di cui si nutrono gli animali, mentre in italiano indica principalmente l'alimento.

(5) *Estratto_IC_VET_lezioni*

1. **T_ESP_Celia** El pasto también han dicho perdón (.) el pasto también está ya clarísimo (.) ¿verdad?
2. **T_ITA_Gaia** Pasto è uguale? è uguale?
3. **T_ESP_Celia** El alimento básico ¿no? Sobre todo en extensivo (.) Sobre todo en extensivo.
4. **T_ITA_Elena** Cos'è il pasto? [Che cos'è]
5. **T_ITA_Giulia** Qui si intende il prato però (2) quando parlano di pasto
6. **T_ITA_Gaia** Ah. no. io non lo sapevo (.) Pensavo che el pasto fosse come da noi <il (.) pasto>.
7. **T_ESP_Celia** No.
8. **T_ITA_Gaia** Ah ok.
9. **T_ESP_Celia** Falso amigo (.) Falso amigo (.) No (.) en una llanura muy grande (.) las llanuras están repletas de pastos (.) Que son de color verde (.) son de color verde (.) Y es lo que comen pues las vacas (.) las ovejas.
10. **T_ITA_Gaia** L'erba? il pasto è l'erba? [A::h Non lo sapevo]
11. **T_ESP_Celia** [Erba es un sinónimo]
[...]
12. **T_ITA_Gaia** Ok (.) quindi falso amico.
13. **T_ESP_Celia** Muy muy falso.
14. **S_ARG_Miguel** Para nosotros mucho pasto es el pasto (.) Cuando hablamos de pastura hablamos de todo lo que produce el pasto (.) La pastura nuestra es el lugar donde da el pasto.
15. **T_ITA_Gaia** Cos'è la pastura? non ho capito (.) la pastura cos'è?
16. **S_ARG_Miguel** La pastura es la pastura es todo el conjunto de pasto.
17. **T_ITA_Gaia** Ah (.) quindi il pasto degli animali si chiama la pastura? No
18. **T_ESP_Celia** Um Sí (.) Tam-sí es el hiperónimo. [el conjunto]
19. **T_ITA_Gaia** [Ok] E però in italiano il pasto è anche la comida in italiano (.) no in spagnolo
20. **S_ARG_Miguel** No la pastura es todo el pasto que tienen disponibles los animales (.) Sobre el cual los animales caminan.
21. **T_ITA_Gaia** [Ah] Non saprei come tradurlo [i prati]
22. **S_ARG_Clara** Cuando hablamos de... [Ah il pascolo::?No:: No no]
23. **T_ESP_Celia** Sí
24. **T_ITA_Gaia** Ma il pascolo scusate. [XX]prego prego.
25. **T_ITA_Giulia** Per me è sono i prati [sì.] Io ho sempre sentito dire prato [c'è anche in italiano (.) pascolo]
26. **T_ITA_Gaia** Perché in italiano abbiamo gli animali [il pascolo in italiano] Però in italiano noi abbiamo gli animali al pascolo che vuol dire che vuol dire che camminano sui prati e mangiano l'erba (.) però non abbiamo il sostantivo credo (.) il pascolo il pascolo (.) non c'è in italiano (.) credo Vittorio il sostantivo il pascolo.

27. **T_ITA_Vittorio** Il pascolo [Il pascolo] è anche cioè il cibo che mangia l'animale è il pascolo (.) è il pascolo.
28. **T_ITA_Gaia** Ah no io non lo sapevo (3). [Ignoranza mia scusate]
T_ESP_Celia [Indica la acción] no fundamentalmente el momento de esta acción.
29. **T_ITA_Gaia** E:: Io sapevo così (.) ma invece Elena dice che c'è anche il sostantivo uguale uguale a la pastura (.) uguale.
30. **T_ITA_Elena** Non lo so (.) però secondo me non tecnico (.) è il luogo in cui le mucche pascolano (.) quindi come per me cioè (.) in montagna ci sono molti pascoli che sono i luoghi in cui
31. **T_ESP_Celia** [Dónde se realiza esta acción]
32. **T_ITA_Elena** Però mi sembra che Vittorio abbia detto che è anche l'alimento
33. **T_ESP_Celia** [Sì claro claro]
34. **T_ITA_Vittorio** Sì il cibo che mangia l'animale al pascolo (.) cioè l'erba.
35. **T_ITA_Elena** Perché invece questo per me non era chiaro (.) forse è più tecnico.
36. **T_ITA_Vittorio** Sí.
37. **T_ITA_Gaia** Confermo che Treccani dice esattamente avete ragione tutti è sia l'alimento che il luogo e [il terreno] eccetera
38. **T_ESP_Celia** [la acción] Treccani es un diccionario santo ((ride)) para los italianos

La sequenza si apre con la verifica dell'avvenuta comprensione da parte della tutor spagnola Celia, che si accerta che gli italiani abbiano compreso il significato del termine. Ciò innesca una serie di richieste di chiarimento da parte delle altre due tutor italiane (turni 2 e 3). Uno degli aspetti più interessanti è il ruolo attivo degli studenti nel processo di negoziazione di significato, come si evince dall'intervento (non sollecitato) di S_ITA_Giulia (turno 5) che fornisce un chiarimento importante: "Qui si intende il prato però quando parlano di pasto". Questo contributo rivela che la studentessa ha già compreso la differenza tra i due significati, aiutando a risolvere l'incomprensione e facilitando la discussione. La sua spiegazione sottolinea il significato specifico di *pasto* nel contesto agricolo, collegandolo al concetto di "prato" o "erba". Anche gli interventi dello studente S_ARG_Miguel (turni 14, 16 e 20) danno un contributo importante alla discussione, con l'introduzione e la spiegazione del concetto di "pastura" (pascolo) in spagnolo. La tutor italiana, T_ITA_Gaia, interviene ripetutamente per verificare e confermare il significato, mostrando un'apertura alla correzione, come dimostra quando ammette di non conoscere il termine *pastura* e successivamente si affida al dizionario Treccani per approfondire le accezioni del termine *pascolo* in italiano.

Le strategie comunicative qui adottate rispecchiano quelle già osservate negli altri estratti: il ricorso a riformulazioni e spiegazioni metalinguistiche per facilitare la comprensione. La tutor ispanofona, T_ESP_Celia, ad esempio, ricorre al concetto di "falso amico" per spiegare la confusione, e chiarisce il termine *pasto* descrivendo l'ambiente agricolo in cui si utilizza. Allo stesso modo, il tutor italiano T_ITA_Vittorio integra spiegazioni tecniche, confermando che il termine *pascolo* in italiano può indicare sia l'alimento per gli animali sia il luogo in cui pascolano.

In questo caso, l'interazione non è solo orientata alla risoluzione delle incomprensioni, ma anche a un apprendimento condiviso. La tutor non è più solo una figura che impartisce informazioni, ma si posiziona anche come una parte attiva del gruppo, pronta a correggersi e a imparare insieme agli studenti. Questa dinamica riflette pienamente l'approccio collaborativo dell'intercomprensione, dove la negoziazione del significato è un processo condiviso e bidirezionale.

Rispetto agli esempi precedenti, in cui i tutor mettono in evidenza la poca trasparenza di alcuni termini tecnici, nell'esempio seguente orientano l'attenzione della "classe" verso aspetti più linguistici e funzionali alla strutturazione del parlato.

(6) *Estratto IC_VET_lezioni*

1. **T_ITA_Gaia** **No volevo chiedere agli italiani se è chiaro per tutti quizzes che lo hanno usato tante volte i colleghi spagnoli quizzes** (2)
Clara, Francesca, sapete...
2. **ITA_Clara** è: tipo mi verrebbe da dire chissà. cioè tipo boh. Forse
3. **T_ITA_Gaia** [Forse , esatto, forse. brave brave. sì, sì.] Poi hanno detto...
4. **T_ARG_Alberto** E:: perdón perdón Gaia, en italiano puede ser magari?
5. **T_ITA_Gaia** E:: um allora::
6. **T_ARG_Alberto** Se puede usar magari como como quizzes, en algún punto, porque me parece que yo he escuchado usar quizzes como quizzes, ¿no?
7. **T_ITA_Gaia** Allora. a volte:: tipo magari corrisponde più a Ojalá quando è magari, no? Un auspicio, un desiderio. Quando l'ha usato Pablo, quizzes, e quando l'ha usato, non mi ricordo più, Victoria, era più nel significato di probabilmente forse.
8. **T_ARG_Alberto** Sí forse
9. **T_ITA_Gaia** Sì

In questo estratto, la tutor italiana si accerta che gli studenti italiani abbiano compreso il significato di *quizzes*, incoraggiando l'interazione con un atto di incitamento rivolto a studenti specifici ("Clara, Francesca, sapete..."). Quando la studentessa italiana interviene con la sua interpretazione ("chissà, tipo boh, forse"), la tutor risponde con un feedback positivo, elogiando la risposta ("Forse, esatto, brave brave, sì sì"). Successivamente, l'intervento del tutor argentino (T_ARG_Alberto) amplia la discussione introducendo un confronto tra *quizzes* e *magari* in italiano, una mossa che permette alla tutor italiana di chiarire le sfumature di significato tra i due termini. Questo scambio evidenzia, da un lato, come i tutor collaborino per garantire la comprensione da parte di tutti gli studenti, e dall'altro come il loro contributo non si limiti ad una semplice traduzione, ma inneschi una riflessione più complessa sulle funzioni pragmatiche di elementi linguistici molto spesso sfuggenti e opachi, come i segnali discorsivi.

Come emerso negli estratti precedenti, i tutor adottano diverse strategie interazionali che spaziano dalla richiesta di chiarimenti agli atti di incitamento e valutazione. In particolare, le richieste di chiarimento, talvolta precedute da segnali espliciti di mancata comprensione, non solo hanno lo scopo di focalizzare l'attenzione degli studenti su parole chiave e compensare la loro reticenza nel porre domande, ma contribuiscono anche a ridurre la distanza sociale tipica dei contesti accademici. In questo modo, il ruolo del docente si trasforma parzialmente, avvicinandosi a quello di un apprendente, in un rapporto più paritario. Nell'esempio seguente, la scelta di strutture pragmalinguistiche utilizzate per formulare la richiesta di chiarimento ("se potete spiegarmi cosa vuol dire plantear el texto e recursus") riflette una strategia comunicativa attraverso cui il tutor, invece di presentare la domanda come un'esigenza del gruppo, orienta la richiesta verso sé stesso. Questo approccio, più personale e diretto, favorisce la partecipazione attiva degli studenti e contribuisce a creare un clima di collaborazione meno formale e più simmetrico.

(7) Estratto_IC_VET_lezioni

1. **T_ITA_Gaia** Allora (.) io avrei una domanda su una parola che avete detto (.) il gruppo ha detto all'inizio (.) avete detto plantear il testo (.) poi avete detto anche e:: recursus (.) se potete spiegarmi cosa vuol dire plantear el testo e recursus. (5.02)
2. **ARG_Alma** E:: lo que plantea el texto (.) esa frase significa como lo que dice el texto o lo que lo que expresa el texto.
3. **T_ITA_Gaia** Ok quindi plantear è un sinonimo di expresar?
4. **ARG_Alma** Um:: Sí, como:: el planteo es una opinión.
5. **T_ITA_Gaia** Ah ok planteo (.) Okay (.) e invece i recursos? (5.34)
6. **ARG_Alma** Y recursos e:: como sería:: las herramientas (.) comida (.) agua::
7. **T_ESP_Juan** Todo aquellos elementos
8. **T_ITA_Gaia** Ah herramientas (.) strumenti.
9. **T_ARG_Alberto** Metodos también.
10. **T_ESP_Celia** Sì (2.74)
11. **T_ITA_Elena** Vorrei suggerire una cosa se posso (.) c'è una espressione fissa (.) recursus (.)= che si usa molto spesso molto frequentemente (.) che serve ai nostri amici italiani per capire bene cosa vuol dire recursus (.) in una compagnia in un'azienda (.) che cosa c'è? (.) Recursus?
12. **T_ESP_Celia** Recursos humanos (0.87)
13. **T_ITA_Elena** Quindi cosa significa recursus ragazzi?
14. **IT_ITA_Gaia** Posso chiedere agli italiani se accendono la webcam così parliamo meglio e non vi vediamo come dei pallini? Così riusciamo a comunicare meglio per favore
[...]
15. **ITA_Illaria** Risorse umane? (2.06)
16. **T_ITA_Gaia** Perfetto sì (.) Grazie grazie Elena (.) ottimo esempio (.) molto chiaro (.) adesso mi rimane in mente una risorsa umana.

La spiegazione fornita dalla studentessa argentina Alma e l'intervento della tutor spagnola Celia mostrano ancora una volta la natura collaborativa dell'interazione, dove ogni partecipante contribuisce a co-costruire significati. La tutor italiana non si limita a confermare le risposte degli studenti, ma ne approfondisce il significato con commenti metalinguistici, come nel caso di *plantear* (Ok, quindi plantear è un sinonimo di expresar?). L'intervento successivo dell'altra tutor italiana (turno 11) introduce una strategia metacognitiva, suggerendo l'uso di un'espressione più familiare come "recursos humanos" per aiutare gli studenti italiani a comprendere meglio il termine.

Oltre alle strategie interazionali, anche in questo estratto, come nei precedenti, si osserva chiaramente l'uso frequente di riformulazioni (ad esempio, "C'è una espressione fissa, recursus, che si usa *molto spesso, molto frequentemente*") e di commenti metalinguistici da parte dei tutor. Il loro discorso è inoltre caratterizzato da un ritmo più lento, intervallato da pause che segmentano il parlato in unità informative più gestibili. Al contrario degli studenti, che in alcuni casi sembrano avere un controllo limitato su questi aspetti linguistici e prosodici, i tutor applicano consapevolmente strategie che facilitano la comprensione, arricchendo i loro interventi con informazioni aggiuntive rilevanti per tutto il gruppo. Questo costante adattamento dello stile comunicativo rispecchia i principi dell'*audience design*, come teorizzato da Bell (1984), secondo cui i parlanti modulano il loro discorso in base al pubblico che li ascolta.

5.2. *Quando il tutor non c'è: strategie comunicative nelle interazioni tra pari*

Spostiamo ora il focus sulle interazioni tra pari, senza mediazione dei tutor. Come già menzionato, in questi scambi gli studenti sono chiamati a collaborare per completare alcuni compiti legati al loro ambito di studi, utilizzando l'intero repertorio linguistico a loro disposizione e applicando le strategie di intercomprensione trattate anche durante le lezioni.

Rispetto alla lezione, queste interazioni si distinguono per una maggiore simmetria tra i partecipanti, e gli studenti risultano meno esitanti nel porre domande e chiedere chiarimenti. Probabilmente, ciò avviene anche perché in questo contesto la risoluzione delle incomprensioni diventa cruciale per completare il compito in modo efficace. Negli estratti seguenti, emerge chiaramente un atteggiamento collaborativo da parte degli studenti, che appaiono più consapevoli delle difficoltà linguistiche che i loro compagni potrebbero incontrare durante l'interazione, anticipando dunque eventuali incomprensioni. A titolo esemplificativo, riportiamo un estratto del progetto IC_ING in cui gli studenti discutono in gruppo, in italiano, spagnolo e portoghese, il business della barberia nei rispettivi Paesi, partendo dalla lettura/comprendimento di un testo di medio specialismo in lingua italiana intitolato "La barberia italiana: Barberino's raccoglie oltre un mln euro con la campagna di equity crowdfunding".

(8) *Estratto IC_ING_interazioni tra pari*

1. **S_ITA_Luca** e:: ti posso fare una domanda [una] pregunta e::
2. **S_BRA_Jason** [pode]
3. **S_ITA_Luca** hai capito dove:: dov'è nata questa idea (1.58)
4. dove:: il posto fisico la città (2.29)
5. **S_BRA_Jason** ah me desculpa eu não entendi (2.11)
6. **S_ITA_Luca** e:: non hai cap- cioè la città dove: dove: dove c'è: barberino // [dove] vuole aprire
7. **S_ARG_Marcelo** [la ciu] la ciudad donde está la barbería
8. **S_ITA_Luca** [esatto]
9. **S_BRA_Jason** a::: ai gente esqueci ((ride))

In questo estratto, Luca adotta una strategia interazionale tipica dei tutor, ovvero la verifica della comprensione da parte del compagno tramite una domanda esplicita. Per facilitare la comunicazione, ricorre a un cambio di codice utilizzando lo spagnolo ("una pregunta") con l'intento di essere più chiaro. Jason, lo studente brasiliano, segnala di non aver compreso, e Luca cerca di riformulare la domanda, ma con alcune esitazioni. È l'intervento dello studente argentino, Marcelo, a risolvere l'incomprensione: egli riformula la domanda iniziale con una parafrasi più semplice e diretta. In questo modo, l'uso dello spagnolo come lingua ponte si dimostra particolarmente efficace nel chiarire il concetto e risolvere il problema comunicativo.

La verifica dell'avvenuta comprensione da parte dei compagni e delle compagne sembra essere una strategia chiave nelle interazioni tra pari. Il contratto didattico che legava tutor e studenti nelle lezioni online viene applicato anche in questi contesti più simmetrici: l'importanza di segnalare eventuali incomprensioni viene riconosciuta ed enfatizzata anche nel corso di queste interazioni, come emerge nel seguente estratto (progetto IC_VET), in cui due studenti stanno leggendo un testo in italiano volto a suscitare dibattito e discussione. Lo studente italiano esplicita le strategie metadiscorsive

che userà (turno 3), confermando di aver recepito le indicazioni fornite dai tutor e assumendo il ruolo di mediatore.

(9) *Estratto_IC_VET_interazioni tra pari*

1. **S_ITA_Marco** E allora come (.) facciamo che io leggo la parte in italiano e tu mi dici se non capisci qualcosa?
2. **S_ARG_Susana** Dale (ride)
3. **S_ITA_Marco** E io provo a usare sinonimi e spiegarlo. (0.78)
4. **S_ARG_Susana** Listo buenísimo está bien #*.
5. **S_ITA_Marco** Okay okay (.) perfetto perfetto.

All'interno della stessa interazione, possiamo rintracciare anche altre strategie tipiche del parlato dei tutor, come ad esempio gli atti di valutazione, presenti nell'estratto che segue:

(10) *Estratto_IC_VET_interazioni tra pari*

1. **S_ITA_Marco** Il formaggio che oggi si fa negli Usa (.) più precisamente nel Wisconsin (.) è più fedele alla tradizione all'esperienza secolare dei monaci emiliani (.) è il famigerato Parmesan (.) nemico giurato delle produzioni italiane. (1.22)
2. **S_ITA_Marco** Questo hai capito (.) questa frase?
3. **S_ARG_Susana** Ehm sí (.) que la el queso digamos que se produce en Wisconsin es más original del que se produce en Italia.
4. **S_ITA_Marco** Sì esatto (.) bravissima bravissima bravissima.

Marco si accerta ancora una volta che la sua compagna abbia compreso un passaggio del testo, Susana riformula in spagnolo la porzione interessata, confermando dunque la propria comprensione. Marco interviene quindi per validare la risposta della partner ("esatto"), elogiandola con un complimento ("bravissima"). Può darsi che qui l'intento dello studente italiano non sia quello di "valutare" la risposta della collega argentina. Piuttosto, il suo intervento appare come un semplice atto di cortesia positiva, volto a rafforzare il legame e a mantenere un clima collaborativo e amichevole nell'interazione.

Nell'estratto seguente, possiamo osservare sul piano metadiscorsivo e prosodico alcune strategie chiave utilizzate dagli studenti nelle interazioni tra pari per risolvere le incomprensioni, innescate in questo caso da termini tecnici come "asciutta selettiva" e "ubre". La sequenza è tratta dal corpus IC_VET: i partecipanti devono portare a termine un task, ovvero la realizzazione di una start-up innovativa sul tema della bovinicoltura da latte.

(11) *Estratto_IC_VET_interazioni tra pari*

1. **ITA_Fabiola** Okay (.) Voi ehm >sapete< (.) cos'è (.) >l' "asciutta selettiva"<?
2. **ARG_Miguel** Cómo?
3. **ARG_Clara** Asciutta?
4. **ITA_Fabiola** >Asciutta< (.) >selettiva< (.) Ve lo scrivo.
5. **ARG_Miguel** Asciutta.
6. **ITA_Fabiola** Okay (.) allora (.) Ehm prima di mettere un animale in asciutta

7. ARG_Clara Ah ah.
8. ITA_Fabiola Asciutta (.) sapete ok? ((alza il pollice per veicolare il gesto "ok"))Asciutta.
9. ARG_Miguel xx
10. ARG_Clara La cuando secan las vacas (.) cuando dejan de ser **ordeñadas**.
11. ARG_Miguel Aah xx.
12. ITA_Fabiola Sì sì sì quand- esatto (.) Mh in Italia si fa (.) >un'analisi< del latte per vedere (.) se ci sono (.) **microorganismi ehm batteri**.
13. ARG_Miguel Mh mh.
14. ARG_Clara Ah ah.
15. ITA_Fabiola Okay (.) **E se ci sono batteri (.) si dà un antibiotico selettivo per quel batterio (.) altrimenti no antibiotico**.
16. ARG_Miguel Ah ah o sea (.) le le ponen antibiótico en en la en la ubre? No (.) no lo entendi.
17. ARG_Clara Xx
18. ITA_Fabiola Ubre? [digita qualcosa sulla tastiera, cerca di recuperare il significato su internet].
19. ARG_Miguel Eh la mama la
20. ARG_Clara La mama.
21. ITA_Fabiola Ah okay (.) Sì sì sì esatto.
22. ARG_Clara Pero algunas le algunas sí y otras no le ponen o a todas?
23. ITA_Fabiola Okay.
24. ARG_Clara No allá no.
25. ARG_Miguel Le le pon- le po- le ponen a a todas las vacas secas (.) la las (.) cómo era que se llamaba? A todas las asciutta (.) le ponen o a alguna en particular?
26. ITA_Fabiola xx
27. ITA_Fabiola Tutte (.) quan- prima di mandarle in in asciutta (.) **analisi del latte a tutte (.) e poi (2) eh mh se ci sono microorganismi (.) se ci sono (.) antibiotico (.) se non ci sono (.) no antibiotico**.
28. ARG_Miguel Claro (.) ah ah bien xx (.) le hacen análisis (.) bien
29. ARG_Clara Claro (.) **le hacen análisis (.) y la que tiene microorganismos se le pone antibiótico (.) y la que no tiene no se le pone**.
30. ITA_Fabiola **Sì (.) un antibiogramma**.

La studentessa italiana si accerta in prima battuta che il concetto di “asciutta selettiva” sia noto ai colleghi argentini. Sia nel porre la domanda che nelle successive spiegazioni possiamo notare un rallentamento della velocità di eloquio in corrispondenza di alcune parole chiave e il ricorso a brevi pause che segmentano il discorso in unità informative più piccole. L'uso della riformulazione da parte di Fabiola, che sostituisce termini più tecnici come “microorganismi” con “batteri”, e l'adozione di una sintassi semplificata, ricordano il *foreigner talk*. L'uso di frasi brevi e dirette (“Analisi del latte a tutte. E poi eh mh se ci sono microorganismi, se ci sono, antibiotico. Se non ci sono, no antibiotico”) permette di ridurre la complessità del discorso, garantendo che i concetti fondamentali vengano trasmessi senza ostacoli. La studentessa italiana introduce gradualmente il termine più tecnico, “antibiogramma”, solo dopo che il concetto è stato chiarito e negoziato, evitando così di complicare prematuramente la discussione. Anche gli studenti argentini impiegano strategie simili per facilitare la comunicazione. In particolare, nel

turno 22, la domanda di Clara (“Pero algunas le algunas sí y otras no le ponen o a todas?”) genera un’incomprensione, come si evidenzia dalla risposta poco chiara di Fabiola (“okay”). A questo punto, Miguel interviene riformulando la domanda della compagna in modo più esplicito, chiarendo i referenti dei pronomi utilizzati inizialmente da Clara (“Le le pon- le po- le ponen a a todas las vacas secas, la las, cómo era que se llamaba? A todas las asciuta le ponen o a alguna en particular?”). È interessante notare come Miguel faccia uso del termine italiano “asciutta”, il cui significato era stato già negoziato in precedenza, per agevolare la comprensione. Questo comportamento rientra nelle strategie di accomodamento lessicale, descritte da Fais (1999), in cui un parlante adotta termini o espressioni introdotti dal proprio interlocutore, con l’obiettivo di rendere la comunicazione più fluida e accessibile.

Concludiamo con un esempio tratto dal progetto IC_VET, che mette in luce l’uso di strategie efficaci sul piano interazionale, metadiscorsivo e non verbale durante l’interazione relativa alla creazione della start-up, già citata nell’estratto precedente.

(12) *Estratto_IC_VET_interazioni tra pari*

1. **S_ITA_Sara** Hm ok (.) E stabulazione libera cosa intendi? Cosa significa?
2. **S_ITA_Luisa** Giusto (.) stabulazione libera (.) Giusto (.) Ehmm (.) Magari (.) perché Pablo ehm Sara (.) senti?
3. **S_ARG_Pablo** Sara (.) Ah ah, Sí, sí.
4. **S_ITA_Luisa** Ecco eh- Sara è al primo anno ((alza l’indice per indicare il numero 1)) di di veterinaria e quindi non ha ancora studiato alcune cose de- dell’allevamento.
5. **S_ARG_Pablo** Ah ah Sí, sí.
6. **S_ITA_Luisa** E allora
7. **S_ARG_Pablo** Sara.
8. **S_ITA_Luisa** Ehm Stabulazione libera (.) **Be’ altrimenti Pablo (.) vuoi provare te a spiegarglielo?** Se se avete il concetto di stabulazione libera?
9. **S_ARG_Pablo** Sí sí tenemos la- el concepto (.) eh, o sea nosotros tenemos algunos. (.) como, como un techo para la sombra (.) y tienen acceso hacia afuera (.) pero no al pasto (.) como vos decías (.) Tienen los comederos y tienen ahí (.) Eh comedero bebedero (.) y aparte tienen no sé (.) un lugar donde se pueden (.) eh (.) o sea, ir a- a echar (.) como acostarse las vacas.

Figura 1. *Gesto per indicare il “techo” (‘tetto’)*



Figura 2. Gesto per indicare “acostarse” (‘coricarsi, stendersi’)



La sequenza si apre con la richiesta di chiarimento da parte di Sara sul termine tecnico “stabilizzazione libera” usato dalla collega italiana nei turni precedenti. Luisa giustifica la domanda di Sara, spiegando a Miguel che Sara, essendo al primo anno di veterinaria, non ha ancora approfondito alcuni aspetti legati all’allevamento. Un elemento interessante qui è che, invece di rispondere direttamente alla domanda, Luisa invita Pablo a spiegare il concetto, utilizzando un atto di incitamento. Questa strategia, tipica del parlato dei tutor, favorisce un processo di “intercomprensione” per Sara, che deve decodificare un concetto tecnico attraverso una lingua diversa dalla sua. Luisa dunque aderisce pienamente ai principi di IC messi in pratica dai docenti durante le lezioni e assume inoltre il ruolo di mediatore sul piano comunicativo, facilitando “la creazione di uno spazio pluriculturale” (Consiglio d’Europa, 2020: 101). Anche Pablo ricorre ad una serie di strategie per rendere più comprensibile la sua spiegazione: sul piano prosodico, rallenta la velocità di eloquio, e accompagna alcune parole chiave con dei gesti iconici (vd. Figure. 1 e 2). Sul piano metadiscorsivo, riformula il verbo “echar” con un sinonimo più trasparente (“acostarse”).

6. CONCLUSIONI

Gli obiettivi principali di questa ricerca consistono in primo luogo nell’osservare alcuni tratti della comunicazione accademica nel contesto particolare di insegnamento di discipline specialistiche in intercomprensione e, in secondo luogo, nel valutare come alcune strategie comunicative proprie a questi contesti possano favorire un’interazione più efficace tra docenti e studenti, e tra pari. La diffusione della comunicazione in intercomprensione anche in contesti di insegnamento universitario tecnico-scientifico è ricca di potenzialità, sia per i vantaggi che derivano dallo sviluppo di abilità trasversali e *soft skills* (Benavente Ferrera, Celentin, in corso di stampa), sia per l’arricchimento nelle esperienze di mobilità internazionale (diversificazione nelle mete, pieno godimento delle esperienze all’estero) o, nel caso dei corsi di studio internazionali in Italia, piena possibilità di approfittare di un gruppo-classe multiculturale e multilingue.

Per raggiungere questi obiettivi, abbiamo posto la lente di ingrandimento su alcuni scambi comunicativi prototipici e significativi, avvenuti sia nel contesto della classe virtuale (lezioni con la presenza dei tutor-docenti), sia nel contesto delle interazioni tra pari, dunque in assenza di tutor. Una volta definito lo schema di annotazione, nelle lezioni, sono state esaminate le modalità con cui i tutor e gli studenti affrontano e risolvono eventuali difficoltà legate alla comprensione e all’uso di termini specialistici. È interessante notare come i tutor rinunciano a fornire spiegazioni esplicite e univoche, preferendo favorire la co-costruzione del significato insieme agli altri partecipanti. Sembrano

abbandonare la loro tradizionale posizione di “esperti”, diventando così partecipanti attivi e alla pari nell'interazione con gli studenti. Tale approccio permette ai tutor di facilitare la comprensione senza esercitare un'autorità dominante, creando un ambiente interattivo in cui la responsabilità della comunicazione è condivisa. La simmetria generata da queste dinamiche di collaborazione contribuisce a rendere l'ambiente accademico più inclusivo e collaborativo rispetto alle tradizionali lezioni frontali. Se questi concetti sono noti e ben diffusi in ambito pedagogico, educativo e glottodidattico, non è scontato che lo siano altrettanto in contesti accademici di altre discipline.

Le strategie adottate dai tutor sul piano interazionale includono anche atti di incitamento e di valutazione e richieste esplicite di chiarimento. Quest'ultime sono fondamentali per orientare l'attenzione degli studenti su termini tecnici o elementi linguistici e pragmatici molto spesso opachi e sfuggenti. Sul piano metadiscorsivo e prosodico, notiamo il ricorso frequente a riformulazioni, accompagnate spesso da commenti metalinguistici, il rallentamento della velocità di eloquio e la segmentazione del discorso in unità più semplici.

Anche gli studenti attivano di frequente atteggiamenti empatici nell'interazione con i compagni, talvolta assumendo il ruolo di mediatori. Questo si verifica in particolare nelle interazioni tra pari, in cui anticipano eventuali difficoltà di comprensione di un concetto o di un termine o si accertano in modo esplicito che i compagni e le compagne abbiano compreso il messaggio. Anche gli studenti attivano strategie che di norma sono tipiche del parlato dei tutor, come l'uso di atti di incitamento, volti a sollecitare i compagni a dare spiegazioni e a partecipare alla co-costruzione di significati, e atti di valutazione, che nei contesti tra pari appaiono più come atti di cortesia positiva, volti a supportare la faccia dell'interlocutore. L'empatia che caratterizza questi scambi riflette un comportamento collaborativo che rientra nelle attività di mediazione, in particolare quando gli studenti si aprono alla diversità linguistica e culturale, creando uno spazio polifonico, in cui ciascun partecipante contribuisce attivamente all'interazione. Sul piano metadiscorsivo, ricorrono spesso alle riformulazioni, accompagnandole da gesti iconici.

Le strategie di intercomprensione si sono dimostrate dunque utili sia per rendere i concetti specialistici più accessibili, sia più ampiamente per facilitare la comunicazione nei contesti accademici plurilingui. L'insegnamento esplicito di queste strategie, unite alla gestione dinamica delle interazioni da parte dei tutor, consente di incentivare una comunicazione chiara, e funzionale, anche in contesti caratterizzati da elevata complessità linguistica e terminologica.

Se, da un lato, l'intercomprensione può essere considerata una competenza innata, intesa come una capacità spontanea e naturale, che permette agli individui di co-costruire significato in situazioni di contatto linguistico, come suggerito da Capucho (2004), dall'altro, può essere vista come una competenza (Escudé, 2007) o un insieme di competenze (Doyé, 2007) che si può insegnare e sviluppare attraverso percorsi formativi specifici (cfr. anche Mantegna, 2022). Le ricadute positive dell'intercomprensione in ambito accademico sono infatti molteplici e vanno oltre la semplice comprensione linguistica tra i partecipanti. Come evidenziato negli estratti analizzati, l'interazione plurilingue favorisce la riflessione metalinguistica e dunque il potenziamento delle competenze linguistiche, sia nella propria L1 sia nelle altre lingue coinvolte nello scambio. In secondo luogo, l'intercomprensione stimola lo sviluppo di strategie di mediazione concettuale e comunicativa, in linea con quanto indicato dal QCER-VC (Consiglio d'Europa, 2020). I partecipanti si trovano a dover mediare significati specifici del loro ambito di studi, adattandoli al contesto e agli interlocutori. Infine, l'intercomprensione contribuisce al potenziamento delle competenze trasversali, come la capacità di collaborare all'interno di un gruppo, prendere decisioni comuni e trovare soluzioni a problemi complessi. L'interazione plurilingue richiede una cooperazione attiva e una

partecipazione condivisa, elementi che sono fondamentali per la crescita delle soft skills in contesti accademici. In questo senso, PIC non solo facilita il dialogo tra persone di culture e lingue diverse, ma promuove anche lo sviluppo di competenze di grande valore per il futuro professionale e accademico dei partecipanti, competenze che riconducono alla triade “educazione, mobilità, alterità” (Coste, Cavalli, 2019). È la mobilità, intesa come miglioramento consapevole di sé, attraverso gli altri e con gli altri, nel pieno sviluppo delle proprie potenzialità, a consentire all’attore sociale di «estendere la propria appartenenza e la propria partecipazione a più comunità; le reti rinforzano la sua appartenenza e facilitano i suoi percorsi» (Coste, Cavalli, 2019: 63).

Le basi che abbiamo posto nella ricerca qui descritta ci sembrano sufficientemente solide per confermare l’interesse nel portarla avanti, perseguendo alcune direzioni principali: lato ricerca, intendiamo estendere l’analisi su altre sequenze del dataset, anche attraverso il consolidamento di uno schema di annotazione che rifletta al meglio le specificità discorsive e pragmatiche del discorso accademico; sempre su questo fronte, sarebbe auspicabile riuscire a mettere in sinergia gli sforzi profusi da numerosi gruppi di ricerca in Italia e all’estero, impegnati nella trascrizione e annotazione di dati linguistici plurilingui raccolti in setting simili di intercomprensione, al fine di poter mettere in dialogo tra loro i diversi corpora; lato educazione linguistica, intendiamo “tradurre” i dati annotati e i primi risultati in risorse didattiche per l’educazione alla comunicazione efficace in contesti accademici plurilingui, coerentemente con le politiche di *public engagement* promosse nell’Agenda 2030⁴ e di valorizzazione della dimensione internazionale (e plurilingue) che contraddistingue la società e l’università di questi anni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson L., Ciliberti A. (2002), “Monologicità e di(a)logicità nella comunicazione accademica”, in Bazzanella C. (a cura di), *Le forme del dialogo*, Guerini, Milano, pp. 90-105.
- Anquetil M., Garbarino S. (2022), “L’intercompréhension, levier du plurilinguisme et de l’internationalisation de l’enseignement supérieur”, in Beacco J.-C., Bertrand O., Herreras J. C., Tremblay C. (eds.), *La gouvernance linguistique des universités et établissements d’enseignement supérieur*, Ecole Polytechnique Eds, Paris.
- Anquetil M. (2011), “Quale inserimento istituzionale per l’intercomprensione nell’Università italiana”, in Bonvino E., Caddéo S. (eds.), *Redinter-Intercompreensão, L’intercompréhension en hommage à Claire Blanche-Benveniste*, Vol. 3., Edições Cosmos, Chamusco, pp. 165-184.
- Araújo e Sá M. H., Melo-Pfeifer S. (2009), “La dimension interculturelle de l’intercompréhension: négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophone”, in Araújo e Sá M. H., Hidalgo Downing R., Melo-Pfeifer S., Séré A., Vela Delfa C. (eds.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, Universidade de Aveiro, Aveiro, pp. 117-49.
- Balboni P. (2011), “Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura”, in Desideri P., Tessuto G. (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, QuattroVenti, Urbino.

⁴ Agenda 2030: https://asvis.it/public/asvis/files/Agenda_2030_ITA_UNRIC.pdf. Obiettivo 4: *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* alla pag.17/35.

- Ballarin E. (2018), “Riflessioni e proposte per una glottodidattica consapevole dell’italiano accademico”, in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia.
- Ballarin E. (2021), “Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell’insegnamento e nelle strategie didattiche”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, Firenze University Press, Firenze, pp. 97-108.
- Ballarin E., Nitti P. (2020), “Microlingue scientifiche, professionali, disciplinari e lingua accademica. Una proposta di classificazione”, in Visconti J., Manfredini M., Coveri L. (a cura di), *Linguaggi settoriali e specialistici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione*, Atti del XV Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Genova, 28-30 maggio 2018), Franco Cesati Editore, Firenze.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teorie e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Bazzanella C. (2005), *Linguistica e pragmatica del linguaggio: un'introduzione*, Laterza, Bari-Roma.
- Bell A. (1984), “Language style as audience design”, in *Language in Society*, 13, 2, pp. 145-204.
- Benavente Ferrera S., Celentin P. (in stampa), “Soft skills intercomprensione: sviluppo di competenze professionali per studenti universitari linguisti e non linguisti”, in Fiorentino, A., Garbarino, S. (a cura di.), *Romanian Studies Abroad – A State of Affairs Plurilingualism – Between Ambition and Reality*, Philologica Jassyensia, Iași.
- Benucci A. (2021), “Comunicazione efficace in contesti interlinguistici e interculturali”, in Benucci A., Grosso G., Monaci V. (a cura di), *Linguistica educativa e contesti migratori*, SAIL, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Bonvino E., Garbarino S. (2022), *Intercomprensione*, Caissa, Cesena.
- Brown P., Levinson S. C. (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Capucho F. (2004), “Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas”, in Da Silva F. L., Kanavillil R. (eds.), *A linguística que nos faz falar*, Unicamp, Parábola Editorial, São Paulo, pp. 83-87.
- Capucho F. (2018), “Plurilingual interactions – the role of interproduction strategies”, in Hepp M., Curcio N. (a cura di), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma, pp. 157-166.
- Capucho F. (2017), “L’interaction plurilingue ou les enjeux d’une construction collective”, in Degache C., Garbarino S. (eds.), *Itinéraires pédagogiques de l’alternance des langues: l’intercompréhension*, UGA Éditions, Grenoble, pp. 273-288.
- Cervini C., Paone (in corso di stampa), “Annotazione di dati orali in contesti di interazione plurilingue: insegnare l’intercomprensione a studenti di scienze mediche veterinarie”, in *La comunicazione parlata, Spoken Communication* (Atti del Convegno GSCP. *La comunicazione parlata 2023. I venti anni del GSCP*, 8-10 giugno 2023, Università Sapienza di Roma), Aracne, Roma.
- Cervini C., Zucchi A. M. T. (2022), “Learning languages through intercomprehension: some hints on cultural and intercultural competences”, in Toyota J., Richards I., Borko Kovačević (eds.), *Second Language Learning and Cultural Acquisition: New Perspectives*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 46-63.
- Cervini C., Zucchini E. (2024), “Caso di studio sull’interazione orale plurilingue in contesto di intercomprensione: dai dati all’analisi”, in *Club Working Papers*, Università di Bologna, Bologna, vol. VIII, pp. 207-229.
- Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L.J. (2003), *Le lingue in classe: Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.

- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Coppola D. (a cura di) (2009), *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Felici Editore, Ghezzeno.
- Cortelazzo M. (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Coste D., Cavalli M. (2019), "Educazione, Mobilità, Alterità. Le Funzioni di mediazione della scuola", in *Italiano Lingua Due*, 11, 1:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11877>.
- Cullen R. (1998), "Teacher talk and the classroom context", in *ELT Journal*, 52, 3, pp. 179-187.
- Cummins J. (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di) (2002), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma.
- De Carlo M. (coord.) (2015), *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC), MIRIADI - Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, APICAD: Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance, Lyon.
- Degache C., Garbarino S. (eds.) (2017), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Editions Ellug, coll. Didaskein, Grenoble.
- Desideri P., Tessuto G. (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Quattroventi, Urbino.
- Diadori P., Cotroneo E., Pallecchi F. (2007), "Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 339-354.
- Doyé P. (2007), "General educational aspects of Intercomprehension", in Capucho F., Martins C., Degache C., Tost M. (eds.), *Diálogos em intercompreensão*, Universidade Católica Editora, Lisboa, pp. 487-96.
- Dudley-Evans T. (1981), "Towards Team Teaching", in *English Language Research Journal*, 2, pp. 29-40.
- Escudé P. (2007), "Programme euro-mania: un outil scolaire au service de l'intercompréhension", in Capucho F., Martins C., Degache C., Tost M. (eds.), *Diálogos em intercompreensão*, Universidade Católica Editora, Lisboa, pp. 39-47.
- Fais L. (1998), "Lexical accommodation in human- and machine interpreted dialogues", in *International Journal of Human-Computer Studies*, 48, 2, pp. 217-246.
- Fortanet Gómez I., Bellés Fortuño B. (2005), "Spoken academic discourse: An approach to research on lectures", in *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, pp. 161-178.
- Garbarino S., Leone P. (2022), "'Je suis pas sûre d'avoir compris la dernière phrase': collaborare per capirsi in contesti di intercomprensione", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 179-197.
- Garbarino S., Lesparre G. (2024), "Comment former une communauté d'apprentissage par et pour la communication multilingue. Analyse SWOT du dispositif COIL 'UCIL-IC'", in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22, pp. 1-20.
- Grice P. (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, London, trad. it. parz. e introduz. di Moro G. (1993) *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- Gualdo R. (2021), *Introduzione ai linguaggi specialistici*, Carocci, Roma.

- Lakoff R. (1973), "The Logic of Politeness, or Minding Your P's and Q's", in *Chicago Linguistics Society*, 9, pp. 292-305.
- Leech G. N. (1983), *Principles of pragmatics*, Longman, London.
- Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis*, Longman, London.
- Mantegna S. (2022), "The Dimensions of Intercomprehension. From Definition to Skills Assessment", in *RiCOGNIZIONI. Rivista Di Lingue E Letterature Straniere E Culture Moderne*, 9, 17, pp. 49- 67: <https://doi.org/10.13135/2384-8987/6807>.
- Maraschio N., De Martino D. (a cura di) (2013), *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Laterza, Bari-Roma.
- Matthey M., De Pietro J.-F. (1997), "La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée?", in Boyer H. (ed.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?*, L'Harmattan, Paris, pp. 133-190.
- Desideri P., Tessuto, G. (a cura di) (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, QuattroVenti, Urbino.
- Rommetveit R. (1979), "On the architecture of intersubjectivity", in Rommetveit R., Blakar R. M. (eds.), *Studies of thought and verbal communication*, Academic Press, London.
- Schubauer-Leoni M. L. (1986), "Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre. Les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques", in *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 1/2, pp. 139-153.
- Sabatini F. (1999), "Rigidità esplicita vs. elasticità implicita: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi", in *Linguistica Testuale Comparativa*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen, pp. 142-172.
- Selleri P. (2016), *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma.
- Sidraschi D. (2018), "La dissimmetria interazionale nativo/non nativo a uno sportello di associazione sindacale", in De Meo A., Rasulo M. (a cura di), *Usare le lingue seconde: comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, AitLA, Officinaventuno, Milano, pp. 55-67: <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAitLA7/005Sidraschi.pdf>.
- Valentini A. (2016), "Strutturazione, percezione, elaborazione dell'input per la L2: un'introduzione", in Valentini A. (a cura di), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 9-24.
- Veronesi D. (2007), "Comunicazione accademica tra linguaggio specialistico e lingua straniera: spunti di riflessione dall'esperienza di un'università plurilingue", in Nickenig C., Gotti M. (a cura di), *Qual è il ruolo dei CLA nella didattica dei linguaggi specialistici?*, University Press, Bolzano, pp. 22-29.

