

COMPRENSIONE E INTERAZIONE NELLE LEZIONI UNIVERSITARIE IN LINGUA INGLESE*

Alessandra MOLINO

ABSTRACT • This paper deals with the use of English as a medium of instruction (EMI) in technical and scientific lectures held by Italian native lecturers. The focus is on formulaic nominal constructions, such as *any questions?*, elliptical and full questions, such as *got it?* and *did you understand up to this point?*, and discourse markers, such as *okay?* which are resources that may help lecturers to verify and ensure understanding. These structures will be examined quantitatively and, in the case of discourse markers, a qualitative analysis will follow aiming at verifying whether these forms are actually used to check comprehension or whether other functions can be noticed. The productions of Italian lecturers are compared to those of native English-speaking professors in order to better identify the specificities of EMI classroom discourse.

KEYWORDS • English as a Medium of Instruction, Italian native speakers, lecture comprehension, scientific and technical lectures, discourse markers

1. Introduzione

In questo studio si analizzano alcune caratteristiche dell'inglese impiegato come lingua dell'istruzione universitaria¹. Si esamineranno sei lezioni tenute da docenti italofofoni che insegnano discipline tecniche e scientifiche usando l'inglese come lingua veicolare, a differenza dei docenti di Lingua e Letteratura Inglese o Anglo-americana, per cui la lingua è parte integrante degli obiettivi formativi. I docenti coinvolti hanno acquisito l'inglese durante la formazione scolastica e professionale, usando questa lingua per le pubblicazioni scientifiche, i convegni e per stabilire e mantenere relazioni internazionali. Essi non si percepiscono come insegnanti di lingua straniera (si veda per esempio Airey 2012) e la modalità d'insegnamento può essere definita col termine inglese di *English Medium Instruction* (EMI), dove la lingua, di per sé, non è un obiettivo didattico. Tale modalità si differenzia dal cosiddetto approccio ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*), in cui si prevede invece una specifica integrazione di lingua e contenuti (Smit, Dafouz 2012: 4). Laddove l'inglese è inteso come strumento veicolare ma non come oggetto di insegnamento, la sua funzione è di servire da lingua franca capace di mettere in comunicazione parlanti che non condividono la stessa lingua madre. Va tuttavia ricordato che nel panorama italiano, nonostante il numero crescente di

* Si ringraziano i due revisori anonimi per i preziosi suggerimenti forniti.

¹ Questo lavoro rientra nelle attività del progetto "English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges" co-finanziato dalla Compagnia di S. Paolo, Progetti di Ateneo 2012, Università degli Studi di Torino, e coordinato da Virginia Pulcini. Parte dei dati presentati in questo studio sono stati pubblicati in Molino (2015).

studenti stranieri, il pubblico cui sono rivolte le lezioni in lingua inglese rimane in larga parte composto da parlanti italo-foni (Campagna, Pulcini 2014: 2-3). In questa situazione l'uso dell'inglese spesso non è motivato da evidenti necessità comunicative e appare in molti casi come un'imposizione dall'alto finalizzata al conseguimento di obiettivi socio-economici (ad esempio, attrarre studenti stranieri e risalire le classifiche delle istituzioni accademiche mondiali) (Molino, Campagna 2014: 162-163).

Uno dei principali obiettivi delle lezioni universitarie è garantire che quanto detto sia compreso correttamente dagli studenti e che questi seguano la lezione nel suo sviluppo logico. L'obiettivo di questa ricerca è di identificare strategie interattive che possano servire allo scopo di facilitare la comprensione della lezione. Come sarà illustrato meglio nel paragrafo sui metodi, l'approccio adottato per analizzare i dati raccolti è *corpus-driven* e va dalla forma alla funzione, alla ricerca di tutte le possibili strutture con valore interrogativo, e quindi di natura dialogica e interpersonale, usate dai docenti nelle lezioni oggetto d'indagine. Tra le forme che possono fungere da risorse per verificare la comprensione e la corretta interpretazione delle macro e micro "fasi discorsive" (Young 1994) della lezione abbiamo identificato le costruzioni nominali interrogative (*any doubts?*), le domande rivolte al pubblico formulate come frasi ellittiche (*got it?*) e come frasi complete (*is everything clear?*) e i segnali discorsivi (*okay?*). Nel caso dei sintagmi nominali interrogativi e delle domande vere e proprie, l'identificazione delle strutture preposte alla verifica della comprensione è un processo che non presenta particolari difficoltà o ambiguità, consentendo una differenziazione abbastanza netta tra enunciati interrogativi con questa funzione e altri che mirano a sollecitare risposte non legate alla comprensione (ad es. *how many of you are chemical engineers?*)². Per questa ragione, nel caso dei sintagmi nominali e delle domande, dopo aver escluso gli esempi del tutto estranei alla verifica della comprensione, ci si è concentrati sulle strutture selezionate, che sono state esaminate in chiave quantitativa. Per quanto riguarda i segnali discorsivi, invece, vista la loro natura polifunzionale e la difficoltà nel distinguere in modo netto le diverse funzioni, tutte le forme marcate pragmaticamente come interrogative sono state conteggiate e in seguito analizzate nel loro contesto d'uso per verificare se effettivamente tali risorse siano impiegate per facilitare la comprensione dell'enunciato o se siano riscontrabili altri usi.

I materiali analizzati sono le videoregistrazioni e le relative trascrizioni di sei lezioni universitarie in lingua inglese tenute da docenti italiani in ambiti disciplinari tecnici e scientifici. Al fine di far emergere in modo più evidente le specificità delle lezioni in inglese veicolare, queste saranno confrontate con altrettante lezioni tenute da docenti anglofoni in un'università americana. È doveroso sottolineare che questo corpus non è inteso come un modello virtuoso cui i docenti italiani dovrebbero per forza mirare, ma come un termine di paragone, certamente autorevole, che ci consente di mettere meglio a fuoco cosa avviene quando l'inglese diventa la lingua veicolare dell'insegnamento universitario in un contesto come quello italiano. È altrettanto necessario puntualizzare che tale confronto non è in grado di verificare l'impatto della lingua straniera, poiché occorrerebbe osservare un secondo gruppo di controllo costituito da docenti che insegnano in italiano a studenti italiani. Il dato che emergerà in questo studio, quindi, riguarda possibili differenze di stile discorsivo tra docenti italo-foni e anglofoni che insegnano in inglese. Tuttavia si farà riferimento all'impiego della lingua straniera come probabile fattore determinante per l'uso delle strutture qui analizzate, sebbene tale ipotesi sia da verificare in indagini successive.

² Sebbene elementi come *any questions?* indichino in genere la volontà di cedere il turno sembra plausibile considerarli anche come strategie per verificare se quanto detto fino a quel momento sia soddisfacente ai fini della comprensione del messaggio.

2. Materiali e procedure analitiche

I materiali utilizzati sono tratti da due corpora specialistici comparabili e di piccole dimensioni, che raccolgono le trascrizioni di sei lezioni in inglese tenute da docenti italiani e sei lezioni svolte da docenti anglofoni. Le lezioni dei docenti italiani fanno parte di un corpus più esteso, tuttora in fase di costruzione e ampliamento presso l'Università degli Studi di Torino: il *Turin EMI Lecture Corpus* (abbreviato TEMILC).

TEMILC				
Lezioni selezionate ³	Disciplina	Tot. parole	Minuti	p/m
LELUNDAI	Domotica	11.567	79	146
LELUNDCH	Chimica	9.307	77	121
LELUNDMA	Analisi matematica I	6.206	67	93
LELUNDPH	Fisica I	6.537	70	93
LELUNDEC	Circuiti	5.911	59	100
LELUNDCS	Informatica	5.868	66	89
TOTALE		45.396	418	109 ⁴

Tabella 1. Lezioni estratte dal Turin EMI Corpus (TEMILC): ambiti disciplinari e dati quantitativi.

MICASE				
Lezioni selezionate ⁵	Disciplina	Tot. parole	Minuti	p/m
LEL295JU035	Ingegneria	6.651	52	128
LEL485JU097	Fisica	7.880	49	161
LEL305JU092	Oceanografia	8.175	63	130
LEL195SU120	Ingegneria chimica	5.438	48	113
LEL200MU110	Chimica	4.622	45	103
LEL200JU105	Chimica inorganica	6.918	50	138
TOTALE		39.684	307	129

Tabella 2. Lezioni estratte dal Michigan Corpus of Spoken Academic English (MICASE): ambiti disciplinari e dati quantitativi.

Come indicato nella Tabella 1, le lezioni tratte dal TEMILC riflettono vari ambiti disciplinari tra cui la matematica, la fisica, la chimica e l'informatica, ma sono tutte rivolte a studenti appartenenti a corsi di laurea in ingegneria presso un istituto politecnico italiano⁶. Il

³ I codici attribuiti alle lezioni sono da leggersi come segue: LEL = *Large lecture* (lezione con almeno 40 studenti); UND = *Undergraduate* (lezione svolta in corsi di laurea triennali); AI = *Ambient Intelligence*, CH = *Chemistry*; MA = *Mathematical Analysis*; PH = *Physics*; EC = *Electronic Circuits*; CS = *Computer Science*.

⁴ Il valore in grassetto indicato nella colonna "p/m" delle Tabelle 1 e 2 è il rapporto tra il numero totale di parole e i minuti totali.

⁵ I codici delle lezioni del MICASE sono quelli attribuiti dai curatori del corpus e indicano la dimensione della lezione (LEL = *large lecture*), la tipologia degli studenti nel pubblico (JU = *junior undergrad*, ovvero studenti iscritti al primo o al secondo anno di un *Bachelor's Degree*; SU = *senior undergrad*, cioè studenti iscritti al terzo anno e oltre; MU = *mixed undergrad*, ossia un pubblico misto). Il primo codice numerico indica la disciplina mentre il secondo, ad esempio 035 in LEL295JU035, significa che tale lezione è il 35° evento comunicativo registrato.

⁶ Le lezioni sono state videoregistrate dall'istituto politecnico per uso degli studenti. Tali materiali sono stati concessi all'autrice di questo saggio che si è occupata di effettuarne la trascrizione. I criteri adottati

corpus di lezioni svolte da docenti di madrelingua inglese, invece, è estratto dal *Michigan Corpus of Academic Spoken English* (MICASE)⁷ (Tabella 2). Le sei lezioni del MICASE rientrano in ambiti disciplinari il più possibile affini a quelli del TEMILC, come la fisica e la chimica; è inclusa tuttavia anche una lezione di oceanografia, che è un insegnamento offerto in alcuni corsi d'ingegneria presso l'Università del Michigan. Tra i criteri di selezione si sono considerati il tipo di destinatari e la dimensione dell'uditorio: le lezioni si rivolgono tutte a studenti del primo ciclo di studi universitari (laurea triennale e *Bachelor's Degree*) e sono indirizzate a un pubblico ampio che include almeno 40 persone.

I due corpora hanno dimensioni diverse, non solo perché i singoli insegnamenti hanno durata variabile, ma anche perché il numero di parole al minuto diverge in modo abbastanza significativo tra parlanti nativi e non nativi. Tauroza e Allison (1990) hanno misurato il valore medio di parole al minuto nelle lezioni tenute da docenti di madrelingua inglese (la varietà britannica) e tale valore si attesta tra 125 e 160 p/m. I docenti italiani del TEMILC parlano più lentamente dei loro colleghi americani, e l'indice medio di parole al minuto (109 p/m) è inferiore al valore minimo rilevato da Tauroza e Allison. Secondo Crawford Camiciottoli (2007: 48) un più basso rapporto parola/minuto sembrerebbe indicare una maggior consapevolezza delle esigenze di un uditorio non nativo, un'ipotesi che appare plausibile anche nel caso delle lezioni contenute nel TEMILC. Tuttavia, è altrettanto possibile che i valori ottenuti dipendano in parte da una maggiore insicurezza linguistica dei parlanti italofofoni, che si riflette nella velocità espositiva.

L'identificazione delle strutture prese in esame è avvenuta tramite una procedura automatica basata sulla ricerca del punto di domanda, un'opzione possibile poiché durante la trascrizione il punto di domanda è stato inserito alla fine di tutti gli enunciati marcati pragmaticamente come interrogativi. Una volta identificate le occorrenze, si è operata una selezione volta a escludere le forme non legate alla verifica della comprensione (un passaggio non effettuato per i segnali discorsivi). Per quanto riguarda le domande, formulate sia come frasi complete sia ellittiche, si sono escluse quelle che Morell (2004: 329) definisce referenziali (*referential questions*), ovvero domande su informazioni sconosciute al parlante (*how many of you are chemical engineers?* [LELUNDCH]), e quelle denominate *display questions*, che verificano la conoscenza di contenuti specifici da parte degli studenti (S1: [...] *L2 less than what? L2 less than?* S2: L1 [LELUNDCHS]). Inoltre non sono state conteggiate le domande retoriche (*rhetorical questions*) [*when i write this i mean what? i mean complete neighbourhood [...]* [LELUNDMA]) né quelle che chiedono agli studenti di compiere delle azioni (*can you raise your hands?* [LELUNDAI]). Per quanto riguarda i segnali discorsivi, tutte le forme sono state incluse e in seguito esaminate nel loro contesto d'uso, prestando attenzione alle funzioni che svolgono nel discorso accademico orale.

Il principale modello teorico per l'analisi delle funzioni dei segnali discorsivi è quello presentato in Bazzanella (1995) e sarà illustrato nel paragrafo 4. Inoltre si è fatto riferimento ad altri studi quali Schleef (2005) e Othman (2010) che si sono occupati della dimensione pragmatica delle lezioni universitarie in lingua inglese. Tuttavia, pur tenendo presenti le

sono gli stessi del MICASE, e sono stati scelti al fine di facilitarne il confronto. Si veda il *MICASE Manual* di Simpson et al. (2002: 10-16), per una trattazione dettagliata delle norme di trascrizione, che per ragioni di spazio non possono essere qui riportate. Il manuale include indicazioni sulle convenzioni ortografiche (ad es. uso delle maiuscole, resa delle esitazioni e delle forme verbali contratte) e sul *markup XML* per distinguere i parlanti, le pause, le sovrapposizioni di turno, le interruzioni, il riso e le informazioni contestuali (ad es. se il docente scrive alla lavagna o se ci sono rumori di fondo).

⁷ Le trascrizioni delle lezioni sono disponibili al seguente indirizzo:

<http://quod.lib.umich.edu/cgi/c/corpus/corpus?c=micase;page=simple>, consultato il 16 novembre 2015.

classificazioni esistenti, si è adottato un approccio il più possibile *data-driven*, cercando di far emergere le varie funzioni dai dati a disposizione, al fine di verificare se usi specifici fossero riscontrabili nei materiali analizzati per questo studio.

Il riconoscimento delle funzioni è avvenuto combinando la lettura delle trascrizioni e un attento ascolto delle registrazioni per individuare nel co-testo e a livello prosodico dei segnali che potessero indirizzare l'interpretazione. Si è notato, infatti, che alcune funzioni interpersonali, come la richiesta di conferma, compaiono di preferenza con altri elementi del discorso, quali i pronomi personali riferiti ai partecipanti (gli studenti e/o il docente). Tuttavia, l'ascolto delle videoregistrazioni si è rivelato cruciale perché non sempre la presenza di specifiche strutture grammaticali è sufficiente a identificare la funzione discorsiva, in quanto aspetti prosodici quali l'intonazione possono essere decisivi⁸. Infine, va riconosciuto che in molti casi è stato difficile attribuire una precisa funzione discorsiva, poiché i marcatori pragmatici sono spesso polifunzionali, non solo in quanto assolvono simultaneamente a scopi interpersonali e testuali, ma poiché i confini tra le diverse sfumature di significato non sono sempre riconoscibili in modo netto e inequivocabile. Nei casi ambigui tutte le possibili funzioni sono state annotate, ma data la difficoltà nell'attribuire una funzione o l'altra in modo categorico, si è preferito limitare lo studio delle funzioni a un'analisi qualitativa senza calcolare l'incidenza d'uso delle diverse categorie.

3. Analisi dei dati quantitativi

Gli enunciati con valore interrogativo preposti alla verifica della comprensione sono stati analizzati in chiave quantitativa, distinguendo diverse strutture. I risultati sono riportati nella Tabella 3. I dati sono stati normalizzati su un ipotetico testo trascritto di 10.000 parole per consentire un confronto diretto tra i due corpora.

Forme	Occorrenze		Dati normalizzati su 10,000 parole	
	TEMILC	MICASE	TEMILC	MICASE
Sintagmi nominali any doubts?	22	14	4,85	3,53
Costruzioni verbali ellittiche/frasi complete got it? / is everything clear?	6	8	1,32	2,02
TOTALE	28	22	6,17	5,54

Tabella 3. Frequenza d'uso di diverse forme con valore interrogativo impiegate per la verifica della comprensione.

Si sono osservate tre principali categorie d'interventi dialogici del docente con il preciso scopo di verificare la comprensione di quanto detto: i sintagmi nominali con intonazione interrogativa, le costruzioni verbali ellittiche (ad esempio prive dell'ausiliare e/o del soggetto) e le frasi interrogative complete. Queste ultime due forme sono state conteggiate insieme perché poco frequenti.

I risultati mostrano che non esistono sostanziali differenze tra docenti italofofoni e anglofoni. In entrambi i corpora si riscontra una preferenza per le strutture nominali formulaiche e i dati quantitativi totali sono piuttosto bassi (circa sei occorrenze su 10.000 parole). Sembrerebbe

⁸ Le registrazioni audio del MICASE sono disponibili al seguente indirizzo: <http://talkbank.org/media/MICASE/>, consultato il 18 dicembre 2015.

quindi che né i docenti italofofoni né i colleghi anglofoni siano particolarmente inclini a costellare il discorso con assidue interruzioni per chiedere se quanto detto è stato compreso. Si tratta di domande usate in punti strategici della lezione e, nel caso del TEMILC in particolare, non sembrerebbero condizionate dal contesto situazionale, dove il docente potrebbe avere maggiori esigenze di verifica della comprensione dato che né chi insegna né chi ascolta è un parlante nativo.

Quando si prendono in esame i segnali discorsivi, la situazione appare differente (Tabella 4). Nelle lezioni del TEMILC si registrano in totale 688 occorrenze (circa 152 normalizzate), mentre in quelle tenute da docenti di madrelingua inglese le occorrenze sono meno frequenti: 108 in totale, corrispondenti a circa 27 normalizzate. Questo significa che i docenti italiani fanno un uso quattro volte più frequente dei segnali discorsivi interrogativi rispetto ai loro colleghi anglofoni.

Forme	Occorrenze		Dati normalizzati su 10,000 parole	
	TEMILC	MICASE	TEMILC	MICASE
Segnali discorsivi okay?/mhm?/eh?/ah?	688	108	151,56	27,21

Tabella 4. Frequenza d'uso dei segnali discorsivi.

Uno sguardo alla distribuzione delle occorrenze rivela che esiste una certa variazione interna ai due corpora, molto più evidente nelle trascrizioni del TEMILC (Tabella 5). Se è vero che la frequenza con cui i docenti italiani costellano il discorso con segnali discorsivi interrogativi dipende in parte da ragioni di stile e preferenze personali, nondimeno appare chiaro che nelle lezioni in cui le interruzioni avvengono, i valori sono talmente superiori a quelli osservati nel MICASE da far supporre che l'uso della lingua straniera sia un fattore di un certo rilievo. L'uso frequente dei segnali discorsivi potrebbe essere una strategia, in parte inconsapevole, che supporta il docente nell'articolazione di ragionamenti complessi in una lingua non nativa. Non avendo un corpus di controllo, questa variabile non si può isolare con certezza. Inoltre, non si hanno informazioni precise riguardanti il livello di competenza della lingua inglese dei docenti italofofoni, un dato che sarebbe utile per l'interpretazione dei risultati. La relazione tra l'uso della lingua straniera, il livello di competenza e la frequenza dei segnali discorsivi rimane dunque un aspetto da approfondire⁹.

TEMILC	Occorrenze		MICASE	Occorrenze	
	Valore 'grezzo'	Valore norm.		Valore 'grezzo'	Valore norm.
LELUNDAI	147	32,38	LEL295JU035	16	4,03
LELUNDCH	61	13,44	LEL485JU097	15	3,78
LELUNDMA	183	44,31	LEL305JU092	7	1,76
LELUNDPH	293	64,54	LEL195SU120	36	9,07
LELUNDEC	3	0,66	LEL200MU110	15	3,78
LELUNDCS	1	0,22	LEL200JU105	19	4,79
TOTALE	688	151,56		108	27,21

Tabella 5. Distribuzione dei segnali discorsivi nelle singole lezioni.

⁹ In sviluppi successivi sarà utile prendere in considerazione anche gli studi sull'acquisizione dei segnali discorsivi, non inclusi in questo lavoro analitico preliminare. Sarà inoltre opportuno fare riferimento a dati esistenti riguardo agli apprendenti italiani d'inglese e l'uso dei segnali discorsivi in genere, come quelli riportati in Pulcini e Furiassi (2004) e Pulcini e Damascelli (2005).

4. Funzioni dei segnali discorsivi

I segnali discorsivi utilizzati nelle lezioni del TEMILC sono *okay?*, *mhm?*, *eh?*, *ah?* e *clear?*. Nelle lezioni tratte dal MICASE, invece, compaiono *okay?*, *right?* e *yes/yeah?* L'analisi che segue ne indaga le caratteristiche distribuzionali e le funzioni nel discorso, allo scopo di verificare se tali strutture sono utilizzate a supporto della comprensione della lezione, se altri usi sono riscontrabili e se esistono differenze tra i due gruppi di parlanti.

4.1. Caratteristiche distribuzionali: posizione nell'enunciato e presenza di 'catene'

I segnali discorsivi presi in esame in questo studio sono collocati di preferenza alla fine dell'enunciato da entrambi i gruppi di parlanti. Ciononostante nelle lezioni tratte dal TEMILC, si sono registrate occorrenze in cui espressioni come *okay?* o *eh?* si trovano in posizione mediana, dopo sintagmi nominali e verbali. Questa posizione, mai riscontrata nelle produzioni dei docenti di madrelingua inglese, in parte contribuisce all'incremento nell'uso di queste forme nel parlato dei docenti italiani, come illustrato negli esempi che seguono tratti rispettivamente dal MICASE (esempio 1) e dal TEMILC (esempi 2 e 3).

- (1) S1: <WRITING ON BOARD THROUGHOUT UTTERANCE> [...] so now we can just, plot, the op line, the operating line, and the equilibrium, data on, our capital X, capital Y, plot. find, capital Y-star and capital Ys... you then actually need to convert, to the small Y-star and the small Y. <PAUSE:04> you plug into... a new equation, which i will now give you. **okay?** [LEL195SU120]
- (2) S1: <WRITING ON BOARD THROUGHOUT UTTERANCE> [...] our object is this one **clear?** a thermal machine which exchanges **eh?** some heat **eh?** together with S1 S2 Sn **okay?** [LELUNDPH]¹⁰
- (3) S1: [...] in forming the groups let's try also to exploit **mhm?** these different background <sic.> different disciplines we have **mhm?** [LELUNDAI]

Una caratteristica di alcuni segnali discorsivi, tra cui quelli qui analizzati, è la possibilità di comparire uno di seguito all'altro, formando vere e proprie 'catene' (Bazzanella 1995: 231). Nelle lezioni tratte dal MICASE le catene non compaiono¹¹, mentre tale pratica è piuttosto frequente nelle lezioni del TEMILC (47 occorrenze 'grezze'; circa 10 normalizzate).

- (4) S1: [...] we saw that this limit point may be plus infinity minus infinity or areal point okay? in order to denote that i consider one of these cases **mhm? okay?** [...] [LELUNDMA]
- (5) S1: [...] and we know that eh eh exchanged heat between r1 and eh, t1 okay? is given by is give <sic.> by minus h1 **okay? mhm? okay?** [LELUNDPH]

Negli esempi (4) e (5) la reiterazione sembra avere un effetto intensificante per stimolare una reazione da parte degli studenti, ma al contempo appare anche indicare "una particolare

¹⁰ Negli esempi riportati i segnali discorsivi discussi sono in grassetto, mentre gli altri segnali discorsivi e le strutture preposte alla verifica della comprensione sono sottolineati.

¹¹ Si precisa che non compaiono "catene" di segnali discorsivi interrogativi, ma esse sono presenti quando la funzione di forme come *okay* è quella di introdurre un nuovo "episodio" del discorso (e.g. *okay so now*) (Swales, Malczewski 2001).

volontà fática [...] di sottolineare il rapporto positivo con l'interlocutore" (Bazzanella 1995: 231). In questi casi il docente sembra fare appello all'insieme di conoscenze condivise con gli studenti (si notino l'uso del pronome inclusivo *we* e dei verbi *saw* e *know*, sottolineati), al fine di assicurare la comprensione di quanto detto e procedere con la spiegazione.

La presenza di 'catene', spesso dettate dalla necessità di assicurarsi in modo più incisivo che gli studenti capiscano e attivino conoscenze condivise, e l'uso in genere più frequente dei segnali discorsivi qui esaminati, che compaiono non solo alla fine dell'enunciato ma anche in posizione mediana dopo sintagmi nominali o verbali, potrebbero essere il riflesso di un senso di insicurezza riguardo al contesto linguistico e situazionale da parte dei docenti italiani, un disagio dovuto almeno in parte all'uso dell'inglese, una lingua che, come vari studi hanno documentato, spesso né studenti né professori padroneggiano ai livelli che ci si aspetterebbe in un corso universitario¹².

4.2. Funzioni discorsive

Bazzanella (1995) propone una classificazione funzionale dei segnali discorsivi distinguendo usi interattivi e metatestuali¹³. Le funzioni interattive sottolineano la dimensione interpersonale della comunicazione ancorando l'enunciato al luogo, al tempo e alle persone coinvolte nell'evento comunicativo. Le funzioni metatestuali, invece, evidenziano la struttura del discorso, la sua articolazione in parti, ma consentono anche di indicare riformulazioni e di focalizzare l'attenzione di chi ascolta su concetti ben precisi. Nei paragrafi che seguono questa distinzione tra funzioni interattive e metatestuali sarà mantenuta, benché di fatto lo stesso elemento possa operare su entrambi i piani del discorso.

4.2.1. Funzioni interattive

La principale funzione interattiva dei segnali discorsivi analizzati in questo studio, e riscontrata in entrambi i gruppi di parlanti, è quella che Bazzanella definisce "controllo della ricezione" (1995: 340). Il docente interviene nel discorso con forme quali *okay?* e *yes?* per verificare che gli studenti abbiano recepito quanto detto. Tale uso è stato notato anche da Othman (2010) e Schlee (2005), che hanno definito la funzione con il termine inglese di *progression checks*, letteralmente controlli della progressione del discorso: i docenti usano questi segnali per verificare che gli studenti stiano seguendo e per assicurarsi di poter procedere

¹² Per quanto riguarda gli studenti, Campagna e Pulcini (2014: 8) rilevano che la competenza è in genere piuttosto bassa nonostante l'elevato numero di ore di studio dell'inglese prima dell'accesso all'università. Per quanto riguarda i docenti, invece, Costa e Coleman (2013: 17) sottolineano come nel contesto italiano, questi sono a volte "forzati" a prendere parte a programmi d'insegnamento in inglese malgrado le loro competenze linguistiche non siano adeguate. A conferma di questo, Molino e Campagna (2014: 162-163), riportano alcuni dati estratti dalla delibera del Senato Accademico del Politecnico di Milano del 21 maggio 2012 (pagina 5) secondo cui al momento dell'implementazione di programmi cosiddetti *English-only*, previsti del Piano Strategico per il triennio 2012-2014, più della metà del corpo docente che ancora non insegnava in corsi di laurea in inglese, ma che avrebbe dovuto abbandonare l'italiano, possedeva una conoscenza solo limitata o al massimo media dell'inglese.

¹³ La suddivisione tra funzioni interattive e metatestuali è stata seguita in questo studio in quanto corroborata da risultati ottenuti in altri lavori sui segnali discorsivi nelle lezioni universitarie, quali Schlee (2005) e Othman (2010). Tuttavia, va ricordato che ai piani interpersonale e metatestuale, successivamente Bazzanella ha aggiunto un terzo livello, quello cognitivo, che riguarda i marcatori procedurali, quelli epistemici e i meccanismi che modulano l'intensità (Bazzanella 2006: 456).

con la spiegazione. Come si può osservare negli esempi (6) e (7), le discrepanze hanno a che fare con la scelta del segnale discorsivo (in questo caso *yes* nel MICASE e *okay* nel TEMILC), un dato tutto sommato di limitato interesse perché legato soprattutto alle preferenze del singolo¹⁴; più interessante è invece la differenza che riguarda la frequenza di occorrenza di questi segnali discorsivi, come già accennato sopra e come evidente nell'esempio (7), dove il ragionamento è puntellato da ripetuti controlli della ricezione.

- (6) S1: [...] you get down to L-C is equal to G over, K-G-A-P or K-Y-A, times, Y-in, minus Y-out, over <PAUSE:04> Y minus Y-star, log mean. or, del-log-mean. where, Y minus Y-star, log mean, is equal to, del-in minus del-out, over the natural log, of del-in, over del-out. this log mean thing, is just that. it always has that form of, you take the difference of the two in the numerator, and then it's the log of the quotient of the two in the denominator, natural log, the quotient of the two **yes?** [LEL195SU120]
- (7) S1: [...] you exclude zero the value of the function in this neighbourhood is always equal to one then signum of f square minus one is always zero, **okay?** for all the points satisfying this and zero is obviously smaller than epsilon **okay?** i can say given this epsilon i can choose this delta and my definition is satisfied **okay?** and there is one more thing that i can chose a different delta **okay?** and the definition is satisfied do you understand this? any delta you chose you have always the same situation **okay?** and then you have a an infinitely many possibilities for delta is not important because what we need is just there exist one **okay?** [LELUNDMA]

Si sono poi riscontrati usi in cui i segnali discorsivi sembrano fungere da “richiesta di accordo e/o conferma” (Bazzanella 1995: 240). In genere questo avviene in entrambi i corpora quando gli interlocutori sono coinvolti in prima persona, ad esempio, quando il docente fa riferimento ad azioni che gli studenti dovranno compiere, come ad esempio ciò che saranno tenuti a fare in sede d'esame (esempio 8 dal TEMILC) o in preparazione di esso (esempio 9 dal MICASE).

- (8) S1: [...] the oral is rather fast i will ask you a couple of questions here and there in the entire programme, generally these questions are something that i cannot put in the written examination something that_ where you can out of some work of your mind explain in more broad details, but it will last if you are rapid maybe ten minutes it can be as small as this because i have some experience and i understand when you know perfectly things you know so and so or you know ok <LAUGHS> go ahead eh or you really need to spend more time and try once again. **okay?** this is how the exams are held [LELUNDCH]
- (9) S1: [...] so if we have, plus five for nitrogen, minus two for oxygen there's three of them that's minus six, plus five and minus six gives us negative one. you can figure them out using the Periodic Table, but it's up to you to, to practice, these, uh arrangements **okay?** [LEL200JU105]

È difficile interpretare questi usi come nettamente distinti dai controlli della ricezione poiché l'intento di verificare la comprensione dell'enunciato sembra comunque presente. Si tratta in questi casi di strategie di cortesia, che oltre a verificare che sia stato inteso quanto detto, mitigano l'atto assertivo aprendo uno spazio di negoziazione, sebbene le decisioni del docente non siano mai discusse e non si verifichino prese di parola in corrispondenza di tali usi.

¹⁴ Va osservato, tuttavia, che solo nel TEMILC si riscontra l'uso di *eh?*, un segnale discorsivo tipico dell'italiano. Si tratta in questo caso di un fenomeno d'interferenza della lingua madre.

Infine, quando i segnali discorsivi occorrono in posizione finale di enunciato, possono fungere da elementi per segnalare la volontà di cedere il turno agli studenti, incoraggiando le loro domande e richieste di chiarimento. Questa funzione è stata notata anche da Othman (2010) che definisce tali forme *response elicitors*, segnali che elicitano una risposta. Sono relativamente pochi i casi di partecipazione da parte degli studenti. Nelle videoregistrazioni del TEMILC si sono notati solo 16 interventi in sei lezioni, mentre nel corpus tratto dal MICASE il numero è maggiore e raggiunge 84 cambi di turno. In quasi tutti i casi, gli studenti prendono parola se sollecitati dal docente. Tra le strategie più usate dai docenti di madrelingua inglese figurano appunto i segnali discorsivi, come illustrato nell'esempio (10), mentre nelle lezioni dei docenti italiani i segnali discorsivi sono in genere lasciati senza seguito. Si è infatti notata una sola occorrenza di *okay?* seguito da risposta, mentre nella maggior parte dei casi d'intervento dello studente, i segnali di cessione di turno sono domande dirette ed esplicite che sollecitano una precisa risposta, come nell'esempio (11).

- (10) S1: [...] if i hadn't checked the return from that scan-F, this code would actually enter an infinite loop and run forever. i'd lose all control. **okay?** yeah.
S2: what if you write uh one hundred and seven A B C (xx) [LEL295JU035]
- (11) S1: [...] is true or false the question is reasonable or not this question? the answer is?
S2: no [LELUNDMA]

4.2.2. Macro-funzioni metatestuali

Le principali macro-funzioni metatestuali identificate sono quelle di demarcazione e focalizzazione (cfr. Bazzanella 1995: 246-247). I segnali discorsivi che fungono da demarcativi consentono al parlante di segnalare "l'articolazione delle varie parti del testo: apertura, proseguimento, chiusura [...], ed il rapporto tra gli argomenti e i temi trattati nel dialogo" (Bazzanella 1995: 246). In entrambi i corpora analizzati i segnali discorsivi si collocano di norma alla fine di un enunciato (eccetto i casi illustrati sopra di uso dopo sintagmi), tuttavia assumono un ruolo demarcativo specifico in base al tipo di enunciato. Si sono notati usi del tutto simili tra parlanti nativi e non nativi quando il segnale *okay?* compare al termine di un passaggio piuttosto elaborato in cui il docente affronta e esaurisce un argomento: l'enunciato di solito ha intonazione discendente e il segnale discorsivo è preceduto da una pausa di uno o due secondi.

- (12) S1: ok this is the text that i suggest you to buy if you want to learn more about this [...] i would suggest you also to buy this book for the laboratory part if you learn want to learn a bit more of course among you we have some Italians so reading things in Italian it would be straightforward eh but generally the scientific is easily understood mhm? not to mention the fact that when you read an equation it's equal in any kind of language in the world mhm? the symbol for chemical- chemical elements and the way you write reactions is equal eh in any part of the world especially this second book here is is rather easy to understand. **okay?** let's go on and see how i will assess your level of preparation at the end of the course [...] [LELUNDCH]
- (13) S1: so we're going to discuss the most common, charges that they have. to begin with, you need to know, your metals and your nonmetals so let me just take this off momentarily and put my other chart back on, you know most of our elements, are, metals, uh they are, to the left of the stepladder here on the Periodic Table and they're represented in blue on this uh, chart. and the elements in yellow are our nonmetals, and then we have just in that intermediate area what we call metalloids they're not particularly nonmetallic they're not

particularly metal. but the important thing for determining charge, is the family, that the element is in and whether it's a metal or a nonmetal. **okay?** so, let's look at the metals [...] [LEL200JU105]

Come si evince dagli esempi (12) e (13), presi rispettivamente dal TEMILC e dal MICASE, *okay?* serve da “closing bracket” (Hansen 1994: 135), cioè da elemento che segna la conclusione di un blocco argomentativo o espositivo e che prelude a una fase discorsiva nuova. A conferma di questa interpretazione, si può notare che in entrambi i casi compaiono altre forme metadiscorsive (sottolineate) che indicano l'avvio di un nuovo tema o di un tema secondario.

I segnali discorsivi interrogativi possono anche trovarsi alla fine di un enunciato che dichiara gli obiettivi del discorso a seguire. La loro funzione metatestuale è appunto di segnalare che l'enunciato è da intendersi come un'anticipazione, o “*preview*” (Mauranen 1993). Nel corpus di parlanti nativi il segnale compare in presenza di altre forme che chiariscono lo *status* discorsivo dell'enunciato (sottolineate nell'esempio 14).

- (14) S1: lemme show you another code with a much more complicated thing inside this while loop. **okay?** [LEL295JU35]

Lo stesso si verifica nelle lezioni dei docenti italofofoni, ma si registrano anche casi, non presenti nelle trascrizioni tratte dal MICASE, in cui il segnale discorsivo è l'unico elemento capace di specificare la funzione metadiscorsiva dell'enunciato. Nell'esempio 15, l'intonazione è discendente, nonostante si tratti grammaticalmente di una domanda, e *okay?* serve ad assicurarsi che gli studenti capiscano che a quel punto della lezione il discorso virerà su quell'argomento. Sembrerebbe quindi che il segnale discorsivo sia impiegato in sostituzione di una più elaborata articolazione morfosintattica di natura metadiscorsiva (si vedano gli esempi 16 e 17 tratti dal MICASE per un confronto).

- (15) S1: [...] what happens in the case of H2 second source **okay?** i build also for the second source another machine reversible machine R2 operating between S2 and T prime again same T prime [...] [LELUNDPH]
- (16) S1: [...] <PAUSE:05> okay i'd like to move on then to talk about amino acids [LEL200MU110]
- (17) S1: so we're going to discuss the most common, charges that they have [LEL200JU105]

La seconda funzione metatestuale riscontrata nei dati è quella di focalizzazione. I segnali discorsivi servono a portare l'attenzione di chi ascolta su un punto focale del discorso o su un concetto ritenuto importante e da ricordare, come nell'esempio (18) dal TEMILC dove il docente, anche tramite la subordinata relativa e l'intonazione, sottolinea che l'idea di limite è un'idea generale, *a general idea*. Il segnale discorsivo serve ad accertarsi che sia stato recepito il concetto specifico, e così facendo, focalizza l'attenzione sul concetto stesso.

- (18) S1: [...] and then this will show this shows that eh this idea of limit is an idea which is a general idea **okay?** [LELUNDMA]

Infine si sono riscontrati alcuni usi che potrebbero avere una valenza metatestuale poiché occorrono al termine di riformulazioni, cioè quando il docente fornisce esempi e nel caso di correzioni e parafrasi (cfr. Bazzanella 1995: 248). Se questi usi, non molto frequenti, si ritrovano in entrambi i gruppi di parlanti, è interessante segnalare l'impiego dei segnali

discorsivi in corrispondenza d'incertezze nella formulazione (esempio 19) e dopo una commutazione di codice (esempi 20 e 21), che invece sono casi presenti solo nelle lezioni tratte dal TEMILC.

- (19) S1: [...] eh we will also try to learn to reuse as much as possible, about what is already available eh there is the trend a a a temptation **okay?** to say ok i want to, i need to have one kind of a sensor or something that controls the light [LELUNDAI]
- (20) S1: [...] carbon monoxide oh sorry carbon dioxide i beg you pardon mhm? anidride carbonica **mhm?** [LELUNDCH]
- (21) S1: [...] some of these devices are already existing you can use them and some of them are say this home automation technology smart phones mm in some languages we use the term domotics <sic.> or domotica **mhm?** [LELUNDAI]

Nell'esempio (19) il docente va alla ricerca della parola giusta; il segnale discorsivo sembra voler segnalare la riformulazione, focalizzando simultaneamente l'attenzione sulla nuova forma e chiedendo conferma agli studenti di aver capito ciò che il docente intende dire. Nell'esempio (20), invece, l'uso dell'italiano serve a fornire una correzione che non lasci ambiguità; il segnale discorsivo delimita la riformulazione e appare assumere una funzione interpersonale di natura fática alludendo alle conoscenze linguistiche condivise tra docente e studenti. Infine nell'esempio (21), di nuovo, si nota una funzione delimitante della riformulazione in associazione a un controllo della ricezione.

5. Discussione e conclusione

In questo studio si sono prese in esame alcune strutture con valore interrogativo che mirano alla verifica della comprensione dell'enunciato, ovvero le costruzioni nominali formulaiche (*any doubts?*) e le domande vere e proprie (a volte con struttura ellittica) come *is that ok?*. Inoltre si sono esaminati i segnali discorsivi quali possibili risorse per verificare la comprensione dell'enunciato, una funzione che ci si è proposti di verificare con un'analisi qualitativa delle occorrenze. Adottando un approccio contrastivo, è stato possibile confrontare le produzioni orali dei docenti di lingua madre italiana con quelli dei colleghi anglofoni.

Se non si sono notate delle differenze né per frequenza d'occorrenza né per preferenza di forma per quanto riguarda i sintagmi nominali interrogativi e le domande (ellittiche e complete), entrambi poco frequenti, si sono notate invece difformità evidenti tra parlanti nativi e non nativi nella frequenza d'uso dei segnali discorsivi, che sono molto più numerosi nelle lezioni tenute dai docenti italo-foni, in parte a causa delle diverse caratteristiche distribuzionali. Sebbene i dati sembrano indicare che esistano delle spiccate propensioni individuali a favore dell'uso di queste forme, è altrettanto evidente che il numero più elevato nel TEMILC può essere messo in relazione con preferenze discorsive di natura linguistico-culturale e con la possibile influenza della lingua straniera, da verificare con un adeguato gruppo di controllo. Quest'ultima ipotesi sembra suggerita anche dalle caratteristiche distribuzionali dei segnali discorsivi: nelle lezioni dei docenti italo-foni essi compaiono in posizioni mai riscontrate nel corpus nativo, cioè dopo sintagmi nominali e verbali; inoltre, a differenza di quanto avviene nelle lezioni dei docenti di madrelingua inglese, i segnali discorsivi si presentano sotto forma di 'catene' per intensificarne l'effetto. Si è ipotizzato quindi che oltre a indicare diverse tendenze interpersonali, tali differenze riflettano un maggior senso d'insicurezza espositiva e situazionale da parte dei docenti italiani, i quali potrebbero utilizzare i segnali discorsivi in modo inconscio per

supportare l'elaborazione di discorsi complessi in una lingua straniera e per assicurarsi che l'uditorio, anch'esso non nativo, condivida lo stesso bagaglio di conoscenze e riesca a seguire.

Si è poi effettuata un'analisi delle funzioni discorsive distinguendo usi interattivi e metatestuali. Non si sono notate particolari differenze tra i due gruppi di parlanti per quanto attiene alle funzioni interattive. In entrambi i corpora la maggior parte delle occorrenze funge da controllo della ricezione e serve quindi per assicurarsi che quanto detto sia stato compreso. Tuttavia il controllo della ricezione non è stata l'unica funzione riscontrata. In alcuni casi, si notano la richiesta di accordo e la volontà di cedere il turno, sebbene risulti difficile separare nettamente le diverse funzioni. Alcune differenze, invece, si sono riscontrate prendendo in considerazione il piano metadiscorsivo. Benché gli usi osservati siano simili, ovvero di demarcazione, focalizzazione e in associazione con riformulazioni, nelle lezioni tratte dal TEMILC si sono notati esempi in cui il segnale discorsivo sembra sopperire alla mancanza di più elaborate costruzioni metadiscorsive per segnalare la strutturazione del discorso. Inoltre, si sono registrati usi specifici da parte dei docenti italiani, dopo titubanze lessicali e commutazioni di codice, che servono a segnalare la riformulazione e al tempo stesso a fare appello alle conoscenze condivise o a verificare l'adeguata comprensione del messaggio.

I risultati ottenuti in questo studio sui segnali discorsivi, sebbene da non intendersi come definitivi, sembrano indicare da un lato maggiori incertezze nell'uso della lingua da parte dei docenti italo-foni e dall'altro sembrano rivelare una più spiccata percezione delle necessità di comprensione dell'uditorio, un'ipotesi quest'ultima già avanzata da Crawford Camiciottoli (2007). Entrambe le condizioni possono portare a un numero più elevato dei segnali discorsivi, usati sia per sopperire a carenze di natura linguistica sia per stabilire un contatto più ravvicinato con gli interlocutori chiedendo la loro collaborazione nella costruzione dei significati e della lezione come evento comunicativo. Se questi risultati sono interpretati secondo la prospettiva degli studi sull'inglese come lingua franca (ad es. Mauranen 2006; Björkman 2011; Gotti 2014), che si focalizzano sulla cooperazione tra parlanti e la volontà reciproca di risolvere problemi di comprensione, si può affermare che i segnali discorsivi sembrano essere uno strumento adottato per sostenere la comunicazione anche quando, o proprio quando, la comprensione è prioritaria rispetto all'accuratezza formale. Se invece questi dati sono interpretati alla luce di riflessioni legate ai bisogni linguistici dei parlanti, si può affermare che le produzioni dei docenti italiani qui analizzate appaiono più vicine a un registro colloquiale di quelle native, almeno relativamente al continuo ricorso ai segnali discorsivi. Quella che potrebbe quindi apparire come una buona pratica da un punto di vista strettamente comunicativo (ad esempio Björkman 2011: 961-962 suggerisce di incrementare l'uso dei marcatori pragmatici nelle lezioni in inglese veicolare), potrebbe essere sintomo di difficoltà sul piano linguistico.

Per completare la discussione è necessario considerare i limiti di questo studio. Il primo è che i corpora analizzati sono di piccole dimensioni¹⁵. Ciò non consente di verificare, ad esempio, che impatto abbia il tipo di lezione, se introduttiva, se basata sulla discussione di teoremi e formule o se argomentativa. Inoltre, non si è potuto tenere in considerazione lo stile didattico del docente, che potrebbe essere un fattore importante. Dudley-Evans e Johns (1981), infatti, hanno notato differenze nell'uso della lingua tra i docenti che insegnano con uno stile conversazionale e coloro che invece svolgono la lezione come se leggessero dagli appunti. Il secondo limite riguarda la mancanza di sufficienti informazioni sui partecipanti. Tali informazioni, come il livello di competenza linguistica del docente e degli studenti, sarebbero utili per meglio comprendere le dinamiche comunicative nelle lezioni in lingua inglese. Sarebbe

¹⁵ Il MICASE tuttavia è molto più esteso rispetto al campione qui esaminato e include 152 eventi comunicativi per un totale di 1.695.540 parole.

inoltre interessante poter analizzare le percezioni degli studenti per capire se nel caso dei segnali discorsivi un impiego frequente sia d'aiuto o se invece non appaia come una potenziale distrazione dalla linea logica del discorso. Sarebbe importante verificare inoltre se e come questi usi influenzino la percezione che gli studenti hanno delle competenze disciplinari dei docenti (si veda ad esempio Lavelle (2008) per uno studio sulla relazione tra errori di pronuncia e la percezione che il docente non sia sufficientemente competente nella sua disciplina).

In conclusione, sebbene esistano già vari studi sull'inglese come lingua franca della comunicazione accademica (ad es. Mauranen 2010; Björkman 2011; Gotti 2014), l'indagine dell'uso di tale lingua in contesti in cui la sua introduzione è relativamente nuova, come in Italia, e dove il livello di competenza della lingua inglese non è in genere molto elevato, si rende necessaria soprattutto per fini applicativi, considerando che la tendenza a impartire lezioni in inglese difficilmente subirà battute d'arresto.

BIBLIOGRAFIA

- Airey, J. (2012), "I don't Teach Language". *The Linguistic Attitudes of Physics Lecturers in Sweden*, in U. Smit, E. Dafouz (eds), *Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities*, in "AILA Review", 25 (3): 64-79.
- Bazzanella, C. (1995), *I segnali discorsivi*, in L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3 (*Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*), Bologna, il Mulino: 225-257.
- Bazzanella, C. (2006). *Discourse Markers in Italian: Towards a "Compositional" Meaning*, in K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles*, vol. 1, in *Studies in Pragmatics Series*, Amsterdam, Elsevier: 449-464.
- Björkman, B. (2011), *Pragmatic Strategies in English as an Academic Lingua Franca: Ways of Achieving Communicative Effectiveness?*, in "Journal of Pragmatics", 43: 950-964.
- Campagna, S., Pulcini, V. (2014), *English as a Medium of Instruction in Italian Universities: Linguistic Policies, Pedagogical Implications*, in M.G. Guido, B. Seidlhofer (eds), "Textus. English Studies in Italy", *Perspectives on English as a Lingua Franca*, XXVII (1): 173-190.
- Costa F., Coleman, J.A. (2013), *A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 16 (1): 3-19.
- Crawford Camiciottoli, B. (2007), *The Language of Business Studies Lectures. A Corpus-assisted Analysis*, Amsterdam, Benjamins.
- Dudley-Evans, T., Johns, T. F. (1981), *A Team Teaching Approach to Lecture Comprehension for Overseas Students*, in "The Teaching of Listening Comprehension (ELT Documents Special)" London, The British Council: 30-46.
- Gotti, M. (2014), *Cooperative Meaning-Making Strategies in ELF University Courses*, in M.G. Guido, B. Seidlhofer (eds), "Textus. English Studies in Italy. Perspectives on English as a Lingua Franca", XXVII (1): 17-34.
- Hansen, C. (1994), *Topic Identification in Lecture Discourse*, in J. Flowerdew (ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press: 131-145.
- Lavelle, T. (2008), *English in the Classroom: Meeting the Challenge of English-medium Instruction in International Business Schools*, in P. Mårtensson, B. Magnus and K. Nilsson (eds), *Teaching and Learning at Business Schools*, Aldershot, Gower: 137-153.
- Mauranen, A. (1993), *Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish and English Economics Texts*, in "English for Specific Purposes", 12: 3-22.
- Mauranen, A. (2006), *Signalling and Preventing Misunderstanding in English as Lingua Franca Communication*, in "International Journal of Sociology of Language", 177: 123-150.
- Mauranen, A. (2010), *Features of English as a Lingua Franca in Academia*, in "Helsinki English Studies", 6: 6-28.
- Molino, A. (2015), *Checking Comprehension in English-Medium Lectures in Technical and Scientific Fields*, in "The European English Messenger", 24(1): 22-29.
- Molino, A., Campagna, S. (2014), *English-mediated Instruction in Italian Universities: Conflicting Views*, in "Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik", 28: 155-171.

-
- Morell, T. (2004), *Interactive Lecture Discourse for University EFL Students*, in “English for Specific Purposes”, 23: 325-338.
- Othman, Z. (2010), *The Use of Okay, Right and Yeah in Academic Lectures by Native Speaker Lecturers: Their ‘Anticipated’ and ‘Real’ Meanings*, in “Discourse studies”, 12(5): 665-681.
- Pulcini, V., Damascelli, A. (2005), *A Corpus-Based Study of the Discourse Marker ‘Okay’*, in A. Bertacca (ed.), *Historical Linguistic Studies of Spoken English*, Pisa, Edizioni Plus: 231-243.
- Pulcini, V., Furiassi, C. (2004), *Spoken Interaction and Discourse Markers in a Corpus of Learner English*, in A. Partington, J. Morley and L. Haarman (eds), *Corpora and Discourse*, Bern, Peter Lang: 107-123.
- Schleef, E. (2005), *Gender, Power, Discipline and Context: On the Sociolinguistic Variations of Okay, Right, Like and You Know in English Academic Discourse*, in Proceedings of the Twelfth Annual Symposium about Language and Society Forum, 48: 177-186.
- Simpson, R., Briggs, S., Ovens, J. and Swales, J. (2002), *The Michigan Corpus of Academic Spoken English*, Ann Arbor, MI, The Regents of the University of Michigan.
- Smit, U., Dafouz, E. (eds) (2012), *Integrating Content and Language in Higher Education: An Introduction to English-Medium Policies, Conceptual Issues and Research Practices across Europe*, in “AILA Review”, 25(3): 1-12.
- Swales, J., Malczewski, B. (2001), *Discourse Management and New Episode Flags in MICASE*, in R.C. Simpson, J. Swales (eds), *Corpus Linguistics in North America: Selections from the 1999 Symposium*, Ann Arbor, University of Michigan Press: 145-164.
- Tauroza, S., Allison, D. (1990), *Speech Rates in British English*, in “Applied Linguistics”, 11(1): 90-105.
- Young, L. (1994), *University Lectures: Macro-Structure and Micro-Features*, in J. Flowerdew (ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press: 159-176.

ALESSANDRA MOLINO • Researcher and Lecturer of English Language and Translation at the Department of Foreign Languages, Literature and Modern Cultures (University of Turin). Her research interests include English for Academic Purposes (EAP), English as a Medium of Instruction (EMI), the translation of academic discourse and sustainability discourse.

E-MAIL • alessandra.molino@unito.it