

Le frontiere dell'*eye tracking*:
identità, ideologie e applicazioni
linguistiche.

Con uno sguardo sui Centri
Linguistici Europei tra italiano,
inglese e spagnolo

a cura di
Beatrice Garzelli - Valentina Tomassini

Quaderni Unistrasi

2025

 EDIZIONI
Università per Stranieri di Siena



Le frontiere dell'*eye tracking*: identità, ideologie e applicazioni linguistiche.

Con uno sguardo sui Centri Linguistici
Europei tra italiano, inglese e spagnolo

a cura di
Beatrice Garzelli - Valentina Tomassini

Quaderni Unistrasi

In memoria di Ida Ruffolo

Comitato scientifico: Silvia Antosa, Carla Bagna, Pierangela Diadori, Alessandra Giannotti, Imsuk Jung, Sabrina Machetti, Giulia Marcucci, Giuseppe Marrani, Marianna Marrucci, Tomaso Montanari, Célia Nadal, Massimo Palermo, Eugenio Salvatore, Lucinda Spera, Jacopo Tabolli, Caterina Toschi

Comitato di redazione: Eugenio Salvatore, Serena Nardella, Elena Stefanelli, Paola Tricomi, Cecilia Valenti, Assunta Vitale

Collana finanziata dal Dipartimento di Studi Umanistici

Volume realizzato nell'ambito del PRIN 2022

European Language Centres as a multilingual community of practice: A multimodal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites

ISBN: 978-88-32244-24-3

Pubblicato nel mese di settembre 2025

Volume sottoposto a doppio referaggio anonimo



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0
Internazionale.

Tutti i diritti sono riservati.

Qualsiasi riproduzione, anche parziale e sotto qualsiasi forma,
è vietata senza l'autorizzazione dell'ateneo.

Copyright © 2025 Ateneo Internazionale - Università per Stranieri di Siena

INTRODUZIONE

Questo volume nasce con l'intento di esplorare il campo dell'*eye tracking*, una tecnologia che ha rivoluzionato le modalità di ricerca nei contesti linguistici, cognitivi e sociali grazie alla sua capacità di osservare i comportamenti visivi e svelare i meccanismi alla base di attività quali la lettura o l'interazione con diversi materiali digitali.

La raccolta trae in parte ispirazione dalla giornata di studi *Le frontiere dell'eye tracking: identità, ideologie e applicazioni linguistiche*, svoltasi il 20 settembre 2024, presso l'Università per Stranieri di Siena. Pur non configurandosi come atti ufficiali dell'evento, vengono qui ripresi alcuni dei temi di riferimento emersi in quella sede, ampliando il numero di partecipanti ed estendendo il dibattito sull'*eye tracker* e le sue potenzialità di impiego interdisciplinare, in modo da delineare un quadro più completo delle applicazioni di questo dispositivo nel vasto ambito umanistico.

A giustificare la scelta dell'*eye tracking* come uno dei principali fili conduttori delle nostre ricerche concorre senz'altro la cornice del progetto d'interesse nazionale, dal titolo *European Language Centres as a multilingual community of practice: A multimodal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites* (<https://www.prin2022elca.unical.it/home>). In particolare, l'obiettivo comune alle varie Università coinvolte nel PRIN, ossia l'Università della Calabria (coordinatrice nazionale), l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico", l'Università per Stranieri di Siena e l'Università degli Studi di Verona, consiste nell'analisi multimodale della comunicazione web dei Centri Linguistici d'Ateneo (CLA), in Italia, Spagna, Irlanda e Regno Unito, al fine di comprenderne il ruolo nella diffu-

sione del plurilinguismo, dell'inclusione sociale, del rispetto delle diversità culturali e della lotta contro le discriminazioni. I siti istituzionali e le pagine social dei CLA –spesso primo contatto che gli utenti della rete stabiliscono con questi centri– costituiscono non a caso un luogo privilegiato di studio, poiché una rappresentazione più efficace delle attività di didattica e di ricerca plurilingue svolte presso tali strutture accademiche può contribuire in modo più capillare alla promozione di pratiche innovative ed inclusive.

In questo contesto, l'unità di ricerca di Siena Stranieri (l'unica ad essersi dotata della strumentazione di tracciamento oculare) si è occupata di approfondire aspetti specifici legati ai processi di interazione con le pagine social e i siti web dei CLA attraverso l'*eye tracker*. Questo *device*, collocato all'interno del LingueLAB, ha offerto una prospettiva inedita sulle dinamiche comunicative messe in atto, integrandosi appieno con gli approcci adottati dagli altri gruppi di ricerca. Partendo dall'uso ormai consolidato del tracciamento oculare negli ambienti digitali, l'impiego di questa metodologia ha consentito di analizzare le modalità di navigazione dei possibili utenti dei CLA europei, oltre ad individuare gli elementi che più richiamavano la loro attenzione. Tutto ciò è stato possibile grazie alla capacità dell'*eye tracker* di rivelare dettagli finora inaccessibili sull'esperienza d'uso da parte degli osservatori di un'interfaccia grafica, sia che si tratti dei siti web o delle pagine Instagram dei Centri Linguistici presi in esame. Nelle rilevazioni documentate nel volume, la percezione visiva degli informanti è stata interpretata attraverso i movimenti oculari registrati dall'*eye tracker*, con un *focus* sulle "fissazioni", cioè i momenti in cui lo sguardo si sofferma su un elemento specifico. In particolare, queste "soste" sono state rappresentate visivamente dalle mappe di calore (*heatmaps*), le quali costituiscono un valido supporto alla ricostruzione del tracciato globale dello sguardo degli osservatori, rendendo immediatamente individuabili le aree di maggiore interesse in rapporto all'oggetto di studio dei vari contributi che qui presentiamo. Di fatto, come in parte emerge da questi ultimi, l'uso della tecnologia *eye tracking* è oggi esteso a campi sempre più ampi e diversificati, che vanno dalla psicologia alla linguistica, passando per la medicina, la didattica di discipline umanistiche e scientifiche, la traduzione audiovisiva e la cartografia, per citarne alcuni.

Da queste considerazioni prende forma la struttura di questo volume, che accoglie dieci saggi organizzati in tre sezioni, ognuna delle quali si concentra su un nucleo tematico diverso. Va detto però che non si tratta di sezioni chiuse, bensì a contatto l'una con l'altra e i cui confini sono valicabili anche in ragione dei frequenti sconfinamenti tra teoria e pratica.

Il primo gruppo di articoli, dal titolo *Teoria e pratica del tracciamento oculare. Case studies nell'ambito del PRIN 2022 (CLALab)*, rende conto del lavoro svolto dall'Università per Stranieri di Siena, esponendo i risultati di alcune sperimentazioni effettuate con informanti di diverse età e provenienza, oltre ad offrire un primo quadro teorico sull'*eye tracking*. La seconda sezione, *Eye tracking e applicazioni interdi-*

sciplinari: dall'audiovisivo alla cartografia, esamina alcune applicazioni pratiche dello strumento in altri ambiti, mettendone in luce il carattere versatile e le considerevoli potenzialità d'impiego. Infine, la terza ed ultima sezione (*Uno sguardo sui Centri Linguistici d'Ateneo europei*) accoglie i contributi delle altre unità di ricerca del PRIN, illustrando alcuni casi di studio in relazione alle tematiche del progetto, così da dare maggiore risalto ai CLA europei come spazi di dialogo interculturale e di apprendimento linguistico.

Nello specifico, il saggio di apertura della prima sezione (*Eye tracking e rappresentazione dei Centri Linguistici d'Ateneo: l'inclusione sociale in alcune pagine Instagram in spagnolo*), a cura di Beatrice Garzelli, propone un'analisi di alcuni profili Instagram dei *Centros de idiomas* spagnoli, focalizzandosi su un confronto tra i questionari realizzati dagli utenti e i dati ottenuti dall'*eye tracker*, al fine di comprendere i meccanismi di rappresentazione delle stesse pagine social. Tra i risultati raggiunti, oltre a contribuire al riconoscimento dei CLA come strutture di consolidamento dell'identità europea, in questo studio spicca la necessità da parte dei Centri Linguistici spagnoli di investire maggiormente sull'inclusione sociale, favorendo in particolare l'integrazione di persone con disabilità, contesto quasi del tutto assente dal campione selezionato.

Seguono nella stessa sezione i lavori di Emilia Petrocelli e Valentina Tomassini, rispettivamente intitolati *From Barriers to Gateways: Eye Tracking the Websites of University Language Communities in the UK* e *Accessibilità e plurilinguismo nei siti web dei Centri Linguistici d'Ateneo spagnoli: un caso di studio attraverso l'eye tracking*. Partendo da una stessa *tranche* di rilevazioni con l'*eye tracker*, entrambi i saggi esaminano la tipologia dei link (per esempio: icona con le bandiere, sigla o voce nel menù a tendina e relativa collocazione) per l'accesso alle opzioni di traduzione dei siti e ai corsi di lingua straniera all'interno di alcune pagine web di CLA.

Nel primo caso, l'attenzione è rivolta ai Centri Linguistici d'Ateneo del Regno Unito, mentre nel secondo, il *focus* si indirizza verso la Spagna. Nella fattispecie, i due articoli si propongono di indagare come la modalità di presentazione delle informazioni esaminate nei siti dei *Centros de idiomas* e dei *Language Centres* rifletta l'approccio alla diversità degli stessi CLA e come l'attribuzione di un maggiore rilievo alle azioni virtuali che incarnano i valori del multiculturalismo possa favorire il consolidamento del plurilinguismo e dell'inclusività.

La sezione si chiude con una panoramica divulgativa, seppur con un taglio tecnico, a cura di Lorena Delvino (*Eye tracking tra continuità e innovazione: metriche emergenti e prospettive applicative*), sullo stato attuale e sulle prospettive future del tracciamento oculare. L'articolo è incentrato su una vasta gamma di ambiti di ricerca –dalla psicologia alla medicina– e sulle principali tematiche di studio –come la *user experience* (UX)– che hanno contribuito all'evoluzione dell'*eye tracking* da mero strumento di misurazione a *layer* sensoriale integrato nei sistemi digitali.

Il contributo di Claudia Buffagni, dal titolo *Eye tracking e umorismo tedesco: ana-*

lisi della comprensione in un contesto multilingue, introduce la seconda sezione del volume, dedicata a campi diversi rispetto a quelli indagati nella prima parte, proponendo una riflessione che spazia dalla produzione televisiva e cinematografica fino alle rappresentazioni cartografiche. In questa cornice, il primo articolo analizza i contenuti della serie televisiva tedesca *Doktor Ballouz*, esaminandone le sequenze umoristiche e i relativi sottotitoli intralinguistici. La ricerca si basa sulle risposte degli informanti (apprendenti e docenti di lingua tedesca), raccolte tramite metodologia *eye tracking* e questionari Google Moduli a scelta multipla, con l'obiettivo di valutare le discrepanze tra l'oggettività dei dati raccolti e la percezione soggettiva delle diverse forme di umorismo presenti nella serie tv. Sulla base dei risultati emersi, l'autrice conclude che il mancato apprezzamento degli apprendenti non tedescofoni di alcune sequenze umoristiche di *Doktor Ballouz* sia riconducibile almeno in parte a una non completa comprensione dei dialoghi filmici.

Sempre nel contesto audiovisivo, ma in questo caso riferito al cinema, troviamo il saggio a cura di Daniele Corsi (*Sguardo e continuità: eye tracking e ocularizzazione nei piani sequenza di Orson Welles e Alfred Hitchcock*). Lo studio mira a rilevare una coerenza nel tracciato oculometrico di alcuni informanti a partire da tre piani sequenza tratti da altrettanti film di Orson Welles e Alfred Hitchcock (*Citizen Kane*, 1941; *Touch of Evil*, 1958; *Rear Window*, 1954). Attraverso l'uso della tecnologia *eye tracking*, l'autore si propone di corroborare le teorie esposte all'interno di *L'œil-il-caméra: entre film et roman* (1987) di François Jost.

L'ambito geografico è infine esplorato nel lavoro a cura di Massimiliano Tabusi, Andrea Simone e Daniele Mezzapelle (*Lo sguardo geografico, il sistema di eye tracking e alcune prospettive di ricerca*), il quale, come suggerisce il titolo, riflette sul concetto di "sguardo geografico" e sul ruolo delle immagini –in particolare quelle cartografiche– nella strutturazione della conoscenza dello spazio e della sua percezione. A tal fine, sono state condotte delle rilevazioni con l'*eye tracker* presso il LingueLAB per poter valutare le modalità con cui rappresentazioni di vario tipo (paesaggi, affreschi, fotografie anche satellitari, carte geografiche, ecc.) vengono interpretate dagli informanti. In chiave didattica, gli autori propongono uno studio successivo che prevede la presentazione delle stesse immagini dopo una spiegazione pedagogica, con l'obiettivo di evidenziare l'impatto di tale intervento sul tracciato oculare e dimostrare quanto la consapevolezza degli studenti possa influire sull'orientamento dell'attenzione visiva.

La sezione conclusiva del volume, incentrata sul contributo dei CLA europei nella promozione del plurilinguismo e del multiculturalismo, si apre con un saggio di Alessandra Fazio, Michela Menghini e Valeria Tamburini (*Exploring EULCs self-(re) presentations: website structures and lexical content*), che indirizza l'indagine sul piano lessicale, attraverso la creazione di tre *corpora* linguistici, in grado di mostrare alcune significative differenze tra un campione di siti web di CLA in italiano, in spagnolo e in inglese. Dai risultati ottenuti si evince un certo anglocentrismo: mentre i Centri Linguistici italiani e spagnoli adottano un approccio multilingue, attribuendo

più importanza alle certificazioni internazionali e traducendo i loro siti in più lingue straniere; al contrario, quelli del Regno Unito e dell'Irlanda sembrano privilegiare le certificazioni interne e tendono a tradurre meno i siti d'Ateneo in idiomi diversi dall'inglese.

Segue poi il contributo a cura di Vanessa Marcella (*University Language Centers in the UK, Ireland, and Italy: language ideology and social inclusion through website communication*), che indaga sul ruolo dei Centri Linguistici universitari nel Regno Unito, in Irlanda e in Italia. In particolare, l'autrice si sofferma sulle ideologie sottese all'insegnamento delle lingue nei CLA attraverso un'analisi dei loro siti web, al fine di comprendere come essi possano favorire l'inclusione sociale. I risultati della ricerca sottolineano la necessità di implementare le strategie comunicative per coinvolgere ancora più efficacemente i potenziali utenti.

Se i primi due saggi riguardano la rappresentazione dei CLA attraverso i loro siti web, l'ultimo, a cura di Elena Borsetto (*Fostering Intercultural Awareness: Addressing Identity in the CEFR Companion Volume*), introduce l'uso del *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (CEFR), studiando come i concetti di competenza interculturale e identità vengano trattati all'interno di questo documento. Attraverso un'analisi critica, l'articolo evidenzia i limiti dei descrittori e invita a riflettere sull'integrazione dell'*Intercultural Awareness* e dell'*Identity* per un'educazione linguistica più inclusiva e in linea con la complessità del mondo contemporaneo.

In sintesi, questo volume si distingue per il suo intento di applicare l'*eye tracking* oltre la lingua inglese, su cui di solito si concentrano in maniera quasi esclusiva gli studi sul tema. Sebbene si sia dato comunque spazio al contesto anglofono, entrano qui in gioco anche altre aree linguistiche, come quella ispanofona e germanofona, con nuove prospettive e all'interno di campi non tradizionali, come la *user experience* o le serie tv. Questa apertura a un approccio plurilingue e multidisciplinare non è casuale, perché è presente *in nuce* nella natura stessa dei Centri Linguistici d'Ateneo, oggetto di studio del PRIN 2022, da cui è partita la nostra riflessione. Nel quadro del progetto d'interesse nazionale, infatti, i CLA vengono ripensati come luoghi polivalenti, al di là della mera didattica, capaci di ricoprire un ruolo strategico nella ricerca, nella sperimentazione e nella promozione linguistica e interculturale. A questa polifunzionalità fa da contrappunto il carattere poliedrico dell'*eye tracking*, che ci ha consentito di approfondire anche il tema dell'inclusione sociale, ampliando così la conoscenza di questo *device* nel panorama accademico di stampo umanistico. Sebbene, rispetto ai più consolidati settori scientifici, restino ancora molti i passi da compiere per sfruttare appieno le potenzialità di questo dispositivo, esso può rivelarsi particolarmente utile per la diffusione dei valori europei di cooperazione e solidarietà. Di fatto, ci pare che il dialogo tra *eye tracking* e scienze umane possa contribuire alla costruzione di una collettività maggiormente inclusiva, fornendo dati concreti per l'elaborazione di nuove politiche educative e sociali. All'incrocio tra tecnologia

INTRODUZIONE

e umanesimo, questo volume traccia una direzione chiara: valorizzare le diversità linguistiche e culturali come risorsa per una società europea più coesa, consapevole e partecipativa. È questa, del resto, la missione che i CLA perseguono da decenni, facendo delle lingue, non solo strumenti di comunicazione, ma anche motore di cittadinanza attiva e di integrazione contro ogni forma di disuguaglianza.

I. TEORIA E PRATICA
DEL TRACCIAMENTO
OCULARE.
CASE STUDIES
NELL'AMBITO DEL PRIN
2022 (*CLALab*)

BEATRICE GARZELLI¹

*EYE TRACKING E RAPPRESENTAZIONE
DEI CENTRI LINGUISTICI D'ATENEO:
L'INCLUSIONE SOCIALE IN ALCUNE PAGINE
INSTAGRAM IN SPAGNOLO*

ABSTRACT:

Il saggio prende avvio da un progetto di ricerca di interesse nazionale (PRIN), dal titolo *European Language Centres as a multilingual community of practice: A multi-modal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites*. In questo PRIN, finanziato a partire dal 2023, l'unità dell'Università per Stranieri di Siena, che coordina, si dedica ad uno studio multimodale dei linguaggi e della fruizione di siti web e pagine Instagram di Centri Linguistici d'Ateneo (CLA) in italiano, inglese e spagnolo, anche con l'ausilio dell'*eye tracking*. Nello specifico l'articolo parte da una esplorazione delle potenzialità di uno strumento nuovo e versatile come l'*eye tracker* per poi occuparsi di indagare su alcune delle sue applicazioni su un tema chiave della comunicazione via Instagram dei CLA, quale l'inclusione sociale. L'obiettivo è di contribuire ad una rappresentazione più ampia ed efficace di queste strutture universitarie, nell'ottica di un consolidamento di una identità europea plurale e tollerante.

¹ Università per Stranieri di Siena; garzelli@unistrasi.it.

ABSTRACT:

The essay starts from a research project of national interest (PRIN), entitled *European Language Centres as a multilingual community of practice: A multimodal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites*. In the project, financed since 2023, the research unit of the University for Foreigners of Siena, which I coordinate, focuses on a multimodal study of the languages and fruition of websites and Instagram pages of University Language Centres (CLA) in Italian, English and Spanish, also with the aid of eye tracking. Specifically, the article starts from an exploration of the potential of a new and versatile tool like the eye tracker and then goes on to study some of its applications on a nodal theme of CLA's Instagram communication, such as social inclusion. The aim is to contribute to a broader and more effective representation of these university structures, towards the consolidation of a diverse and inclusive European identity.

1. INTRODUZIONE

Questa ricerca si ispira ad un progetto di interesse nazionale (*European Language Centres as a multilingual community of practice: A multimodal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites*), nel quale l'unità dell'Università per Stranieri di Siena² è impegnata in uno studio multimodale dei linguaggi e della fruizione di siti web e pagine Instagram di Centri Linguistici d'Ateneio (CLA) in italiano, inglese e spagnolo, utilizzando il dispositivo dell'*eye tracker*. Tale *device*³ – del quale si è dotato il nostro gruppo di lavoro, collocandolo all'interno del LingueLAB⁴ dell'Ateneio – è risultato molto versatile in numerosi ambiti, compreso quello umanistico. Partendo dal dibattito scaturito nella giornata di studi *Le frontiere dell'eye tracking: identità, ideologie e applicazioni linguistiche*, organizzata presso l'Università per Stranieri di Siena il 20 settembre 2024⁵, questo saggio

2 Gli altri componenti dell'unità, da me coordinata, sono Daniele Corsi, Valentina Tomassini (Università per Stranieri di Siena) ed Emilia Petrocelli (Università degli studi di Siena).

3 Si tratta del *Tobii Pro Spark* 60 Hz, associato al *software Tobii Pro Lab Screen-Based Edition* (2024). L'*eye tracker* è stato installato su un monitor Dell E2423HN da 24" con risoluzione Full HD (1080p), 1920 x 1080 a 60 Hz.

4 Laboratorio di ricerca linguistica, inaugurato l'8 aprile 2024, presso l'Università per Stranieri di Siena, quale incubatore di nuove idee e soluzioni tecnologiche basate sull'integrazione e la condivisione di competenze, nell'ambito dell'apprendimento linguistico e della traduzione di testi specialistici, letterari e audiovisivi da e verso le 16 lingue afferenti al centro per le lingue straniere CLASS, con aperture verso tutte le discipline che costituiscono l'offerta formativa dell'Ateneio.

5 L'incontro si è proposto di ampliare la conoscenza dell'*eye tracking* in campo accademico, riflettendo sulle potenzialità di questo strumento poliedrico, fino ad esplorare nuove prospettive e spunti di riflessione metodologici, così da implementare le applicazioni del trac-

dimostra come il tracciamento oculare – che si utilizza per analizzare l’attenzione e la percezione visiva di un individuo durante la lettura o l’interazione con un’interfaccia grafica – sia assai fruibile nel campo della comunicazione contemporanea. Nello specifico, l’*eye tracking* è valso ad una disamina delle pagine web e Instagram dei CLA europei, grazie a due differenti *tranches* di rilevazioni di laboratorio⁶, entrambe basate su una metodologia mista: il tracciamento oculare a cui sono stati sottoposti gli informanti e una raccolta di dati, per mezzo dei questionari SUS (*System Usability Scale*) (Assila/Oliveira/Ezzedine 2016: 15-31), accanto a questionari semi-strutturati a prevalenza qualitativa e questionari non strutturati di tipo esplorativo. Questo articolo prenderà in esame il secondo studio, realizzato sulle pagine Instagram di *Centros de idiomas* spagnoli, focalizzandosi su un’analisi dei questionari a risposta chiusa realizzati dagli utenti intorno al macrotema dell’inclusione sociale, mettendoli a confronto con i primi dati derivanti dal tracciamento oculare effettuati sugli stessi informanti. L’obiettivo che ci siamo prefissi è capire come i CLA delle Università europee riescano a comunicare e a meglio condividere, in particolare con un pubblico di giovani, il tema dell’inclusione sociale a tutti i livelli. In questo percorso identitario anche lo strumento dell’*eye tracker* potrà essere utile a prendere consapevolezza dell’importanza di essere inclusi a pieno diritto nella comunità, nell’ottica di un consolidamento di una identità europea plurale, multiculturale e tollerante.

2. I CLA E LA COMUNICAZIONE

I Centri Linguisti d’Ateneo possono reputarsi strutture chiave all’interno delle Università, poiché rappresentano un luogo privilegiato di incontro e di scambio tra lingue e culture, così come di formazione di futuri esperti di comunicazione interculturale e di mediazione linguistica (Garzelli/Ghia 2018: 17). Se agli inizi del secolo molti di essi altro non erano che laboratori universitari nati per lo studio e la diffusione delle lingue straniere, in pochi anni, grazie al supporto di docenti e lettori/collaboratori ed esperti linguistici (CEL), sono riusciti a crescere e a svilupparsi, assumendo le vesti odierne di CLA. Si tratta in generale di strutture accademiche che offrono un contributo al plurilinguismo e al multiculturalismo, al *Lifelong Learning Language*, al perfezionamento delle competenze linguistiche mediante le certificazioni linguistiche e forme di valutazione universalmente riconosciute, fino allo sviluppo di tecnologie

ciamento oculare in ambito umanistico. Per maggiori informazioni si consulti il sito seguente: <http://wp.unistrasi.it/20-9-2024-giornata-di-studi-a-cura-del-linguelab/> (ultima consultazione: 20/01/2025).

6 Il primo studio, focalizzato sull’analisi di siti web dei CLA europei, è indagato da Valentina Tomassini in un recente articolo (2025: 5-45) e in questo stesso volume è oggetto dei contributi di Emilia Petrocelli e Valentina Tomassini. Il secondo studio riguarda invece l’analisi di alcune pagine Instagram di CLA europei e trova un primo approfondimento per i *Centros de idiomas* spagnoli nel presente saggio.

avanzate multimodali nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere. Tali obiettivi permettono di consolidare un'identità europea potenziata dagli scambi internazionali, con un focus sulle grandi lingue di comunicazione, ma, contemporaneamente, con un'attenzione rivolta anche agli idiomi minoritari.

L'evoluzione costante dei Centri Linguistici d'Ateneio ha inoltre permesso che all'interno di essi si confrontasse un'utenza sempre più eterogenea, costituita da personale tecnico-amministrativo, docenti e CEL madrelingua a contatto con studenti italiani e stranieri provenienti da tutte le parti del mondo. Tali realtà accademiche hanno così ben presto mostrato, non solo la fisionomia di centri di servizi rivolti a utenti interni ed esterni agli Atenei, ma anche quella di vere e proprie strutture di ricerca nelle quali operano gruppi di docenti che danno vita a progetti nazionali e internazionali di largo respiro, in molti casi senza ricevere fondi adeguati e talvolta con riconoscimenti scientifici limitati. Questa immagine riduttiva dei CLA, che non li rappresenta appieno anche all'esterno, finisce per schiacciarli al target esclusivo di centri di servizi per la didattica. Eppure si tratta di luoghi in cui la creatività è messa al servizio dell'innovazione (Argondizzo 2015; Buffagni/Garzelli 2015: 227-245), spesso anche in ambiti di svantaggio sociale, culturale ed economico (Benucci 2015: 81-104; Grosso/Carmignani 2015: 105-120; Menghini 2015: 29-55), pure nell'ottica della creazione di specifiche professionalità a supporto di processi innovativi e per l'inserimento nel mondo del lavoro (Spinolo/San Vicente 2018: 25-42; Rocco 2018: 43-59). In questo ricco panorama, le Associazioni che riuniscono i CLA – in primo luogo CercleS⁷ che annovera tutti i CLA europei, così come le associazioni nazionali⁸ – contribuiscono a dare il loro apporto. Tuttavia, se i progetti portati avanti dai Centri Linguistici d'Ateneio si basano sui valori dell'intercultura e dell'inclusione

7 La *Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur* (CercleS) promuove l'interazione e la cooperazione tra le Istituzioni coinvolte nell'insegnamento delle lingue in Europa dal 1991. Riunisce i Centri Linguistici, i Dipartimenti, gli Istituti, le Facoltà e le Scuole di Alta Formazione che hanno come scopo l'insegnamento delle lingue. Per maggiori informazioni si consulti il sito ufficiale: www.cercles.org (ultima consultazione: 20/01/2025).

8 A fini di questa ricerca è utile riferirsi in primo luogo ad AICLU (*Associazione italiana Centri Linguistici Universitari*), fondata in Italia nel 1997 con gli obiettivi seguenti: promuovere la collaborazione tra i CLA a livello nazionale ed internazionale; condividere esperienze didattiche e sperimentazioni tra i vari soci; contribuire al miglioramento della qualità dell'offerta linguistica dei Centri Linguistici universitari italiani; promuovere la ricerca nel campo della didattica e dell'apprendimento delle lingue; favorire lo scambio di informazioni e materiali tra i vari CLA; promuovere eventi culturali, come convegni e seminari mirati ad uno scambio permanente di esperienze tra i soci; incoraggiare la formazione linguistica tra il personale che opera presso i Centri Linguistici; rappresentare i centri linguistici delle Università italiane collegialmente verso il mondo esterno ed in particolare all'interno di CercleS. Per approfondire si può fare ricorso a: <https://www.aiclu.org/> (ultima consultazione: 20/01/2025). ACLES (*Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior*) è invece l'acronimo che si riferisce all'associazione che riunisce i Centri linguistici universitari in Spagna (per ulteriori informazioni si veda il sito seguente: <https://www.acles.es/>, ultima consultazione: 20/01/2025).

socio-culturale, caratteristici della loro missione statutaria, la loro riconoscibilità – pure nell’ottica della realizzazione di scambi e relazioni nazionali ed internazionali – appare ancora lontana, forse anche per modalità comunicative non ancora affinate ed efficaci⁹ in uno scenario globalizzato. Per questo i siti web e le pagine social dei CLA – spesso primo contatto che gli utenti della rete stabiliscono con queste strutture – costituiscono un luogo privilegiato di studio, perché una rappresentazione più ampia ed efficace del lavoro svolto presso tali centri può contribuire in modo più capillare al supporto di processi innovativi, legati ai concetti di plurilinguismo, multiculturalismo, accessibilità e inclusione, processi in parte già avviati dai Centri Linguistici d’Ateneo in Europa.

3. COSA CATTURA L’*EYE TRACKING*: L’INCLUSIONE SOCIALE NELLE PAGINE INSTAGRAM

L’*eye tracker* è un dispositivo che monitora i movimenti oculari di un individuo mentre fissa uno schermo, un oggetto o una persona. Questo strumento è utilizzato per analizzare l’attenzione e la percezione visiva di un utente durante diverse attività, come la lettura o l’interazione con un’interfaccia grafica. È costituito da una telecamera ad alta risoluzione che registra i movimenti degli occhi e da un *software* che elabora e visualizza i dati raccolti. La sua versatilità gli permette di essere applicato nei più svariati campi di studio, tra questi, «human factors, cognitive psychology, marketing and broad field of human-computer interaction» (Romano Bergstrom/Schall 2014: 3). All’interno di questi macro-ambiti si possono menzionare gli usi medici, ad esempio sotto la forma di ausilio comunicativo per persone con ridotte capacità motorie e/o cognitive¹⁰, oppure – riferendosi ad ambiti di ricerca di taglio più umanistico – è possibile annoverare l’apprendimento di una lingua seconda, così come l’applicazione nei casi di bilinguismo (Godfroid 2020), fino all’impiego dell’*eye tracking* nell’ambito della traduzione audiovisiva (Perego 2012) o in quello della pragmatica del linguaggio (Gironzetti 2020: 517-531).

Data la possibilità di utilizzo del tracciamento oculare nei campi della comunicazione linguistica e multimediale, abbiamo optato per l’uso di tale strumento per comprendere come i possibili utenti di pagine social di CLA europei navigassero in questi spazi virtuali e su quali specifici elementi si concentrasse l’attenzione degli osservatori. La scelta si è indirizzata verso Instagram, *social media* che più di tutti

9 L’analisi di svariati siti internet e pagine social di CLA italiani e spagnoli ha evidenziato che non sempre esistono pagine web o social indipendenti da quelle dell’Ateneo di appartenenza. Nei casi in cui queste esistano, spesso si individuano contenuti e immagini che restituiscono una visione parziale dei CLA, nei quali si prediligono le pubblicità sui servizi didattici, mentre si investe meno sugli aspetti di ricerca, di ricaduta sociale e *Public Engagement*.

10 Sul tema si faccia ricorso al seguente sito: <https://www.srlabs.it/i-diversi-usi-delleye-tracking/> (ultima consultazione: 20/01/2025).

insiste sulla valenza dell'immagine e che risulta tra i più consultati da un pubblico giovane, target al quale i CLA in gran parte tendono a rivolgersi. Tale monitoraggio oculare ha l'obiettivo di rilevare le cosiddette «fissazioni», cioè le soste sugli elementi ritenuti più significativi dall'osservatore (Nielsen/Pernice 2011: 6), attraverso il cosiddetto *gazeplot*, che precisa il percorso intrapreso dall'utente, con l'ordine in cui ha visualizzato scritte e immagini e con l'indicazione della durata la sosta.

Questo studio si orienta dunque verso la scelta di conoscere più a fondo l'interazione digitale tra Centri Linguistici e utenti – interni all'Ateneo di riferimento o esterni – così da rilevarne la percezione (sia tramite l'*eye tracker*, sia con un questionario semi-strutturato a prevalenza qualitativa con alcuni quesiti di valore quantitativo), intorno al macrotema dell'inclusione sociale cui il progetto PRIN, dal quale siamo partiti, si indirizza¹¹. Nello specifico, poiché si intende per inclusione sociale quell'insieme di azioni atte a garantire l'inserimento di qualsiasi individuo all'interno della società, indipendentemente dalle caratteristiche e peculiarità che possiede (Pavone, 2010), ci siamo orientati verso quattro categorie che ci sono parse rappresentative di questo concetto. Si tratta di mistione etnica (visita 1), inclusione di persone con disabilità¹² (visita 2), identità di genere (visita 3), varietà di rappresentazione di età, professione, classe sociale (visita 4). Come spiegheremo in dettaglio nei paragrafi 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5, il *task* richiesto agli informanti è stato quello di navigare su pagine Instagram autonome di CLA, senza esaminare quelle che rimandano alle pagine istituzionali d'Ateneo, concentrando l'attenzione solo sui post, così da escludere *reels* o storie in evidenza.

3.1 Corpus di analisi e informanti

In merito al corpus di analisi, abbiamo optato per due account Instagram di *Centros de idiomas*: il primo della *Universidad de León* (<https://www.instagram.com/uleidiotomas>) e il secondo relativo alla *Universitat de València* (<https://www.instagram.com/centreidiomesuv>). Va detto che, a differenza dei siti internet dei CLA europei, cui si riferiva il primo studio, in questo caso si è riscontrata una certa scarsità di pagine Instagram autonome di *Centros de idiomas*. Inoltre, l'attività di rilevazione, condotta anche solo su due account Instagram, si è rivelata piuttosto complessa. Tale complessità è data innanzitutto dal fatto che i post, con relativi testi scritti ed immagini, sono molto più numerosi e con contenuti quasi illimitatamente scorrevoli dall'alto verso il basso e viceversa, rispetto alle più fisse pagine web, esaminate nel primo studio. In seconda istanza, la rilevazione è risultata piuttosto lunga, dal momento che ha riguardato quattro distinte visite da parte degli informanti della medesima pagina, alla

11 Per approfondire il rapporto tra inclusione sociale e *social media* si vedano Ferreira (2022: 83-94) e Tirocchi (2023: 247-256).

12 Il tema dei *social network* come strumenti di inclusione sociale per persone con disabilità è indagato da Ferlino e Manca (2016: 92-101).

ricerca delle immagini relative alle quattro categorie di inclusione sociale selezionate. Alla rilevazione con l'*eye tracker* è poi seguita la somministrazione di tre questionari in formato digitale: uno per il consenso informato, un secondo con riflessioni personali sul tema e l'ultimo a risposta chiusa per ciascuna pagina Instagram analizzata, sul quale ci concentreremo in 3.2, 3.3, 3.4, 3.5.

Per quanto concerne gli informanti, questi riflettono la composizione demografica dell'Università per Stranieri di Siena: da un lato, quattordici tra studenti e studentesse (di cui due di identità maschile e dodici di identità femminile), di età compresa tra i 19 e i 31 anni, dall'altro, sei tra docenti di lingue straniere e collaboratori ed esperti linguistici (tre di identità maschile e tre di identità femminile), con un *range* di età tra i 38 e i 64 anni.

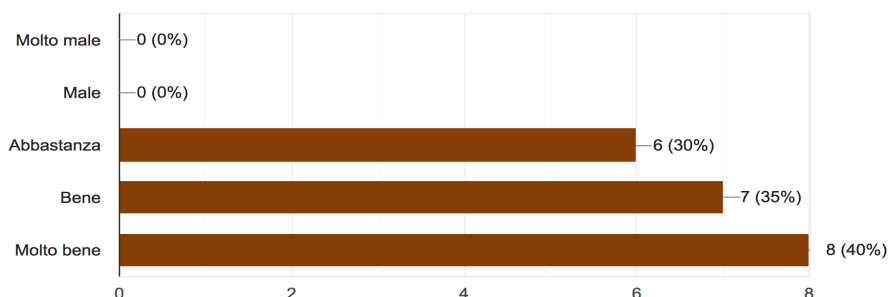
3.2 La missione etnica tra rilevazioni eye tracking e questionari

La prima categoria rappresentativa del concetto di inclusione sociale corrisponde alla missione etnica. Il primo *task* richiesto agli informanti sottoposti alla rilevazione oculare consiste nell'individuare tutte le immagini esemplificative di tale categoria all'interno dei due account Instagram dei CLA spagnoli scelti per la ricerca, facendo clic sulle immagini selezionate in un tempo massimo di due minuti e mezzo per ciascuna pagina Instagram che rappresenta ufficialmente i due *Centros de idiomas*. Subito dopo la rilevazione con l'*eye tracker*, l'attività si conclude (secondo *task*) con la risposta ad una serie di questionari in formato digitale. In questo saggio ci concentreremo su quello a risposta chiusa, con valore quantitativo, le cui possibili risposte («molto male/ male/ abbastanza/ bene/ molto bene») vengono rappresentate con dati percentuali in un diagramma di colore marrone. Scopo dello studio è intrecciare i dati dei questionari quantitativi con la selezione delle immagini durante la navigazione degli utenti registrata dall'*eye tracker*, così da trarre alcuni primi risultati.

Prendendo in considerazione il primo account CLA della *Universidad de León*, partiamo a ritroso dal questionario a risposta chiusa, le cui risposte alla domanda «Come pensi che l'aspetto della missione etnica sia stato rappresentato in questa pagina?» hanno evidenziato le seguenti percentuali indicate nel grafico (tab. 1):

Quindi come pensi che l'aspetto della mistione etnica sia stato rappresentato in questa pagina?

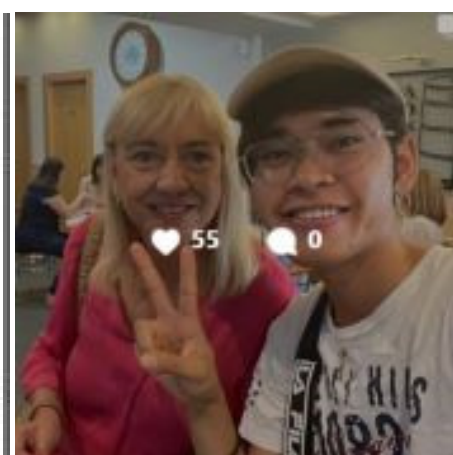
20 risposte



Tab. 1 Mistione etnica- Questionario (*Universidad de León*)

Al di là dell'errore di distrazione compiuto da un informante (che ha replicato due volte al medesimo quesito, in un caso optando per «abbastanza» e, nell'altro, per «molto bene»), il grafico mostra che gli utenti ritengono che la mistione etnica sia ben descritta nei post della *Universidad de León*: non a caso si passa da un 30% di coloro che pensano che sia «abbastanza» tratteggiata, ad un 35% che è convinto che lo sia «bene», fino ad arrivare al 40% degli informanti che addirittura reputa che la rappresentazione della mescolanza etnica venga illustrata «molto bene». Viste le risposte del questionario, ci si aspetta che anche nelle rilevazioni con il tracciamento oculare si individui un buon numero di immagini che raffigurano questa prima categoria di inclusione sociale. Per facilitare la lettura dei dati relativi alla navigazione con l'*eye tracking*, si è costituito un gruppo di osservatori indipendenti dalla sperimentazione (gruppo di *inter-rater reliability*¹³) che ha selezionato dall'account Instagram del CLA spagnolo, 7 immagini esemplificative della mistione etnica (A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1), che riportiamo nella tabella 2 con relative percentuali di scelta da parte dei venti informanti del progetto:

¹³ Si tratta di un tipo di misura di affidabilità usata nella ricerca statistica per valutare la coerenza di più *items* all'interno di un test.

		
A1. Immagine con <i>inter-rater reliability</i> -2 utenti su 20 (10%)	B1. Immagine con <i>inter-rater reliability</i> - 2 utenti su 20 (10%)	
		
C1. Immagine con <i>inter-rater reliability</i> - 2 utenti su 20 (10%)	D1. Immagine con <i>inter-rater reliability</i> - 1 utente su 20 (5%)	
		
E1. Immagine con <i>inter-rater reliability</i> - 1 utente su 20 (5%)	F1. Immagine con <i>inter-rater reliability</i> -0 utenti su 20 (0%)	G1. Immagine con <i>inter-rater reliability</i> -0 utenti su 20 (0%)

Tab. 2- Mistione etnica- Immagini selezionate con *inter-rater reliability* (Universidad de León)



H1. Immagine senza *inter-rater reliability*- 4 utenti su 20 (20%)

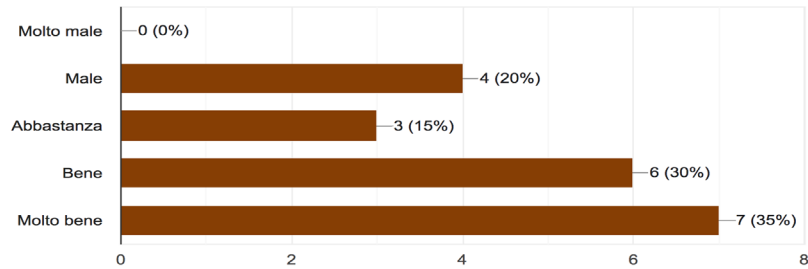
I1. Immagine senza *inter-rater reliability*- 2 utenti su 20 (10%)

Tab. 3- Mistione etnica- Immagini selezionate senza *inter-rater reliability* (*Universidad de León*)

Dalla rilevazione si evince che non tutte le immagini di *inter-rater reliability* hanno ricevuto la preferenza degli informanti: nello specifico, F1 e G1 non raccolgono preferenze, al contrario H1 e I1, (tabella 3), pur non essendo tra quelle individuate dal gruppo di *raters* indipendenti, sono state selezionate, rispettivamente da 4 e da 2 utenti. In sintesi, le immagini Instagram che hanno ottenuto più di due preferenze tra gli informanti sono 5, dato quantitativo significativo che avvalorare le risposte positive dei questionari. Come vedremo, si tratta del valore più alto rispetto alle altre categorie di inclusione sociale su cui si basa la ricerca. Segno, questo, da un lato di una spiccata sensibilità del *Centro de Idiomas* della *Universidad de León* verso la mistione etnica, dall'altro, del riferimento ad un tema che si confà alla natura dei Centri Linguistici d'Ateneo, aperti ad un pubblico di utenti spiccatamente internazionale (Garzelli/Ghia 2018) che si rispecchia nelle fotografie reali del CLA, in cui compaiono spesso docenti e studenti dai tratti somatici distinti, indice del dialogo e dello scambio proficuo tra diverse lingue e culture.

Venendo all'account Instagram del *Centro de Idiomas* della *Universitat de València*, prendiamo in esame le risposte del questionario alla domanda «Come pensi che l'aspetto della mistione etnica sia stato rappresentato in questa pagina?» (tab. 4):

Quindi come pensi che l'aspetto della mistione etnica sia stato rappresentato in questa pagina?
20 risposte



Tab. 4- Mistione etnica- Questionario (*Universitat de València*)

In questa occasione i dati appaiono maggiormente variegati, dal momento che, accanto a percentuali di apprezzamento da parte degli utenti, che oscillano da un 35% di risposte di «molto bene» (7 utenti), ad un 30% di «bene», si arriva alla valutazione intermedia di 3 utenti (15%) con «abbastanza», fino alla risposta negativa, ossia «male», selezionata da 4 osservatori (20%).

Date le percentuali che riporta la tabella 4, ci si aspetta che anche nelle rilevazioni con il tracciamento oculare si individui un numero più limitato di immagini, rispetto al CLA della *Universidad de León*, che raffigurano questa prima categoria di inclusione sociale. Per facilitare la lettura dei dati relativi alla navigazione con l'*eye-tracking*, il gruppo di *inter-rater reliability* ha individuato dall'account Instagram del CLA valenciano solo 2 immagini esemplificative della mistione etnica (L1, M1), che riportiamo nella tabella 5 con le corrispondenti percentuali di scelta da parte dei 20 informanti del progetto:



L1. Immagine con *inter-rater reliability*- 1 utente su 20 (5 %)

M1. Immagine con *inter-rater reliability*- 3 utenti su 20 (15 %)

Tab. 5- Mistione etnica- Immagini selezionate con *inter-rater reliability* (Universitat de València)



O1. Immagine senza *inter-rater reliability*- 3 utenti su 20 (15%)

Tab. 6- Mistione etnica- Immagine selezionata senza *inter-rater reliability* (Universitat de València)

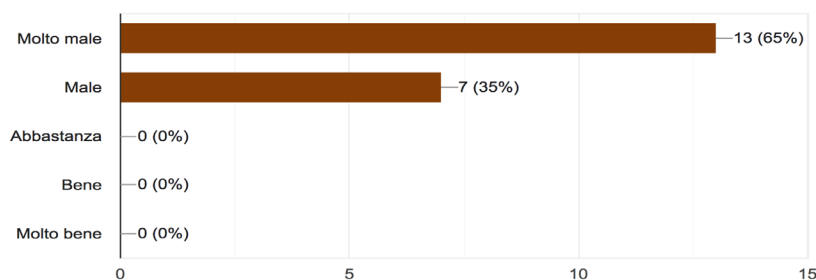
Dalla rilevazione si evince un numero limitato di immagini che raffigurano la mistione etnica: solo 2 selezionate tramite *inter-rater reliability*, di cui 1 (M1) scelta da 3 utenti, accanto ad una seconda immagine (O1) che ha ricevuto la preferenza di 3 informanti, pur non rientrando tra quelle opzionate dal gruppo di osservatori indipendenti. Si tratta, in sostanza, di dati quantitativi che avvalorano le risposte non completamente soddisfacenti del questionario. Da una prospettiva contenutistica, si nota che le fotografie che raffiguravano gruppi di docenti e studenti del CLA dell'*Universidad de León* vengono qui quasi del tutto sostituite da immagini in cui la mescolanza etnica si costruisce sulla base della gastronomia, nello specifico attorno alla celebre *paella* valenciana, piatto del territorio di riferimento del *Centro de idiomas*. Possiamo aggiungere che appare più difficilmente collocabile la figura O1 (tab. 6) nella quale campeggia la pubblicità di un corso di lingua e cultura coreana: è probabile che la commistione tra il riferimento in spagnolo al corso («Introducción a la lengua y cultura coreanas») e la scrittura in alfabeto coreano siano le ragioni che hanno portato tre informanti a scegliere la figura come sorta di *Linguistic Landscape* (Bellinzona 2021), capace di spiegare la contaminazione tra una lingua orientale e una occidentale.

3.3 L'inclusione di persone con disabilità tra rilevazioni eye tracking e questionari

Prendiamo adesso in esame la seconda categoria di inclusione sociale, ossia quella di persone con disabilità. In questo caso presentiamo i dati del questionario che risponde alla domanda «come pensi che l'aspetto dell'inclusione di persone con disabilità sia stato rappresentato in questa pagina?», facendo riferimento alle pagine Instagram di entrambi i *Centros de idiomas*, poiché la presenza di questa tematica è quasi del tutto inesistente nei post delle due Università spagnole:

Quindi come pensi che l'aspetto dell'inclusione di persone con disabilità sia stato rappresentato in questa pagina?

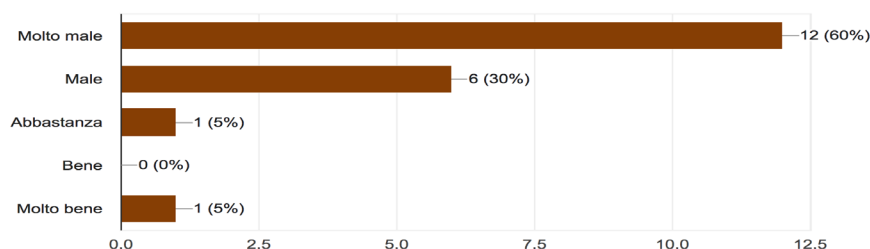
20 risposte



Tab. 7- Inclusione di persone con disabilità- Questionario (*Universidad de León*)

Quindi come pensi che l'aspetto dell'inclusione di persone con disabilità sia stato rappresentato in questa pagina?

20 risposte



Tab. 8- Inclusione di persone con disabilità- Questionario (*Universitat de València*)

Come mostra la tabella 7, il 100% degli osservatori (ripartiti tra un 65% che risponde «molto male» e un 35% che giudica «male») è insoddisfatto della rappresentazione dell'inclusione di persone con disabilità nel CLA leonese. Nel caso della *Universitat de València* (tab. 8), il risultato è ancora ampiamente negativo (ossia il 90%, che si suddivide tra un 60% che valuta «molto male» e un 30% che risponde «male»), tuttavia si registrano due informanti che rispondono in modo positivo: uno opta per «abbastanza» e il secondo per «molto bene».

La disamina delle rilevazioni *eye tracking* sembra corroborare in parte i dati dei questionari quantitativi, ma con alcune discrepanze. Partendo dalla pagina Instagram della *Universidad de León*, possiamo individuare una sola immagine scelta da due informanti (A2), che conferma i dati negativi del questionario. Tale insoddisfazione può essere dettata, da un lato, dalla presenza di un'immagine unica, dall'altro, da un contenuto che non è perfettamente rispondente a quello del *task*. In effetti la foto raffigura genericamente un soggetto che non appare in buona salute, accompagnato da un post con un titolo a caratteri cubitali che fa riferimento a sette malattie rare di cui sono affetti gli spagnoli, malattie che però non hanno direttamente a che fare con l'inclusione di persone con disabilità:



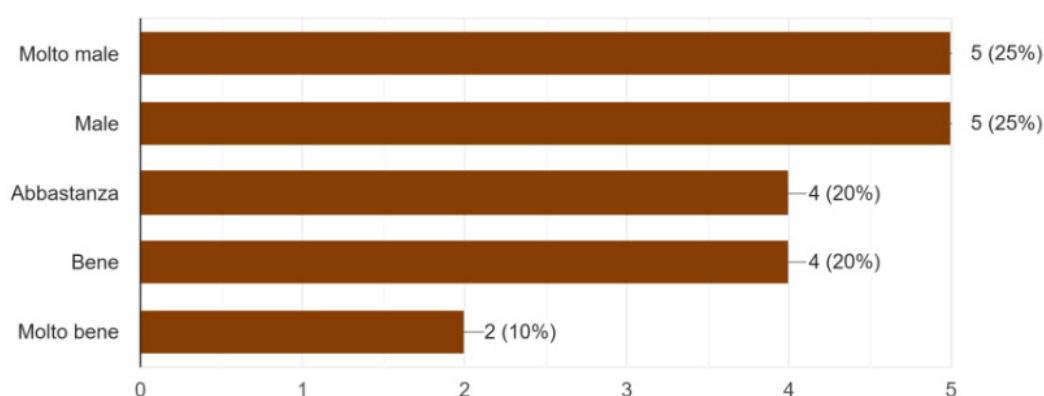
A2. Immagine senza *inter-rater reliability*- 2 utenti su 20 (10%)

Tab. 9- Inclusione di persone con disabilità - Immagine selezionata senza *inter-rater reliability* (*Universidad de León*)

Il caso valenciano mostra la completa assenza di immagini individuate, sia tramite *inter-rater reliability*, sia con le rilevazioni dei 20 informanti, tuttavia stridono le due risposte positive al questionario quantitativo (tab. 8). Ci sembra dunque opportuno riflettere sul tema dell'affidabilità dei questionari, per i quali sarà comunque necessario tener presente un certo margine di errore da parte degli utenti. Da un punto di vista contenutistico, bisogna riconoscere che l'inclusione di persone con disabilità non è facilmente rappresentabile, per cui su questo fronte i CLA dovranno lavorare maggiormente, anche con la finalità di superare possibili stereotipi o riserve.

3.4 Identità di genere tra rilevazioni eye tracking e questionari

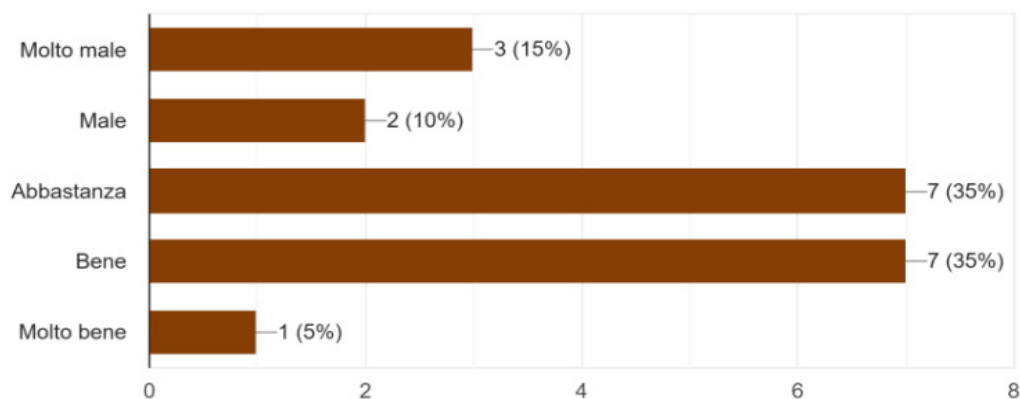
La terza categoria di inclusione sociale ruota intorno all'identità di genere, tema illustrato con percentuali molto diverse nei due account Instagram presi a modello. Partiamo dal CLA dell'*Universidad de León*, presentando i risultati del questionario che risponde al quesito «come pensi che l'aspetto dell'identità di genere sia stato rappresentato in questa pagina?»:



Tab. 10- Identità di genere- Questionario (*Universidad de León*)

Come illustra la tabella 10, le risposte degli informanti si dividono letteralmente a metà: 10 di essi ritengono complessivamente che l'identità di genere sia mal rappresentata nel CLA leonese (25% «molto male» e 25% «male»), mentre gli altri 10 osservatori si muovono su giudizi positivi che spaziano da «abbastanza» (20%) a «bene» (20%), fino ad un 10% di «molto bene». Vale la pena rilevare che i dati percentuali positivi della metà degli informanti non trovano corrispondenza nelle rilevazioni con il tracciamento oculare durante le quali tutto il campione di informati non è in grado di reperire alcuna immagine rappresentativa della terza categoria di inclusione sociale.

Diverso appare invece l'account Instagram del *Centro de idiomas* valenziano. Il questionario quantitativo (tab. 11) evidenzia infatti un blocco di cinque utenti che si indirizzano verso una valutazione negativa (10%) e molto negativa (15%) e un gruppo più consistente di 15 osservatori che opta per giudizi sostanzialmente positivi («abbastanza»: 35%; «bene»: 35% e «molto bene» per il 5%):



Tab. 11- Identità di genere- Questionario (*Universitat de València*)

Dal canto loro, le rilevazioni con l'*eye tracker* mostrano la presenza di 5 immagini, tutte individuate attraverso l'*inter-rater-reliability* e che riportiamo nella tabella 12:

		
A3. Immagine con <i>inter-rater reliability</i>- 5 utenti su 20 (25 %)	B3. Immagine con <i>inter-rater reliability</i>- 0 utenti su 20 (0%)	C3. Immagine con <i>inter-rater reliability</i>- 0 utenti su 20 (0%)

	
D3. Immagine con <i>inter-rater reliability</i>-1 utente su 20 (5%)	E3. Immagine con <i>inter-rater reliability</i>- 0 utenti su 20 (0%)

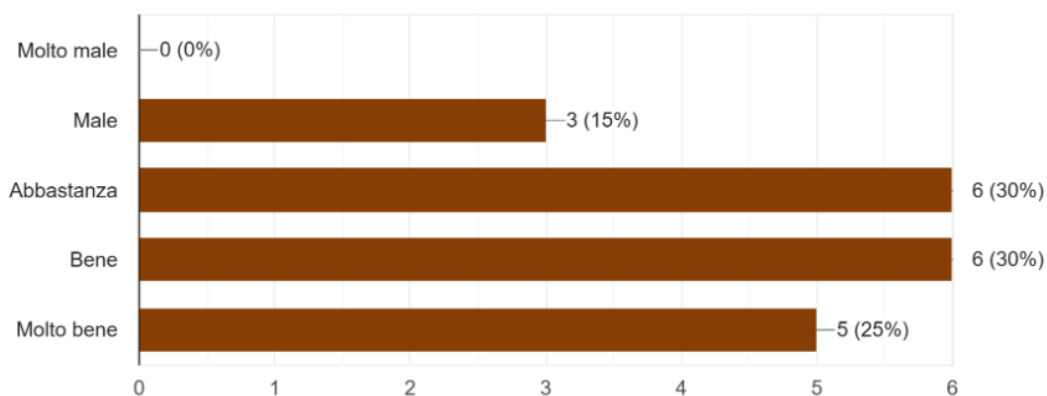
Tab. 12- Identità di genere- Immagini selezionate con *inter-rater reliability* (*Universitat de València*)

Dalla tabella 12 si evince in primo luogo la presenza di un numero abbastanza consistente di immagini Instagram che nel CLA della *Universitat de València* descrivono l'identità di genere, rispetto al caso della *Universidad de León*, in cui, al contrario, non se ne registra nessuna. I dati del questionario (tab. 11) appaiono sostanzialmente in linea con le scelte della rilevazione oculare, nella quale delle 5 opzioni selezionate dagli osservatori indipendenti, una di queste (A3) è stata scelta da 5 informanti (25%) e una seconda (D3) da solo un utente. Ciò che vale la pena evidenziare è che tutte

le immagini, ad eccezione di C3, non fotografano scene reali, come invece avevamo rilevato per la mistione etnica, bensì mostrano figure disegnate e stilizzate, con l'impiego di una vasta gamma di colori. Da un lato, si riferiscono all'universo arcobaleno della comunità LGBTQ+ e dall'altro, al mondo femminile legato in particolare alla celebrazione dell'8 marzo.

3.5 Varietà di rappresentazione di età, professioni, classi sociali tra rilevazioni eye tracking e questionari

Veniamo dunque alla quarta categoria di inclusione sociale, nella quale abbiamo riunito una serie di concetti che coinvolgono la varietà di rappresentazione di età, professioni e classi sociali. Partendo dal questionario relativo alla pagina Instagram del *Centro de idiomas* leonese (tab. 13), si può rilevare che ben 17 informanti rispondono in maniera positiva al quesito «come pensi che l'aspetto della rappresentazione di diverse età, professioni e classi sociali sia stato rappresentato in questa pagina?», con percentuali di gradimento che vanno da un 30% di «abbastanza» a un 30% di «bene», fino ad un 25% di «molto bene». Rimangono fuori dal conteggio solo 3 utenti (15%) che al contrario esprimono un giudizio negativo:



Tab. 13 - Rappresentazione di diverse età, professioni e classi sociali - Questionario (*Universidad de León*)

Visti i risultati del questionario qualitativo, ci aspetteremmo un numero assai cospicuo di illustrazioni selezionate. In realtà, le rilevazioni tramite *eye tracking* (tab. 14 e 15) mostrano la visita degli informanti solo su tre immagini, di cui due (A4 e B4) selezionate tramite *inter-rater reliability*, ciascuna rispettivamente da tre utenti su 20 (15%), e una (C4), individuata solo da due informanti (10%):



A4. Immagine con *inter-rater reliability*- 3 utenti su 20 (15%)

B4. Immagine con *inter-rater reliability*- 3 utenti su 20 (15%)

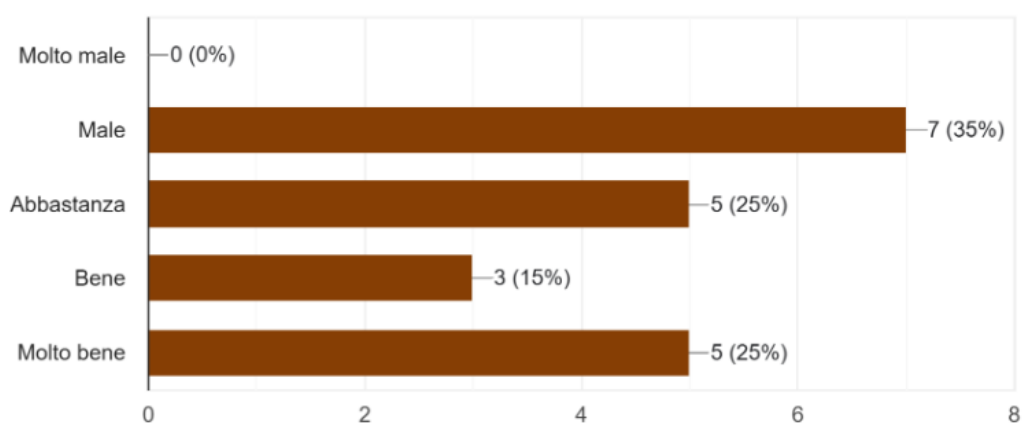
Tab. 14- Rappresentazione di diverse età, professioni e classi sociali – Immagini selezionate con *inter-rater reliability* (Universidad de León)



C4. Immagine senza *inter-rater reliability*- 2 utenti su 20 (10%)

Tab. 15- Rappresentazione di diverse età, professioni e classi sociali – Immagine selezionata senza *inter-rater reliability* (Universidad de León)

Prendendo adesso in esame il caso del *Centro de idiomas* valenziano, il questionario fotografa un contesto diverso da León, dal momento che gli informanti che giudicano male la rappresentazione della quarta categoria di inclusione sociale aumentano fino a 7 (35%), mentre 13 osservatori mostrano un gradimento sostanzialmente positivo che spazia da «abbastanza», per 5 utenti, a «bene» (per 3 informanti), fino a «molto bene», per altri 5:



Tab. 16 -Rappresentazione di diverse età, professioni e classi sociali - Questionario (*Universitat de València*)

Vediamo dunque di intrecciare le risposte del questionario quantitativo con i risultati delle rilevazioni tramite il tracciamento oculare che riportiamo nelle tabelle 17 e 18:



D4. Immagine con *inter-rater reliability*- 2 utenti su 20 (10 %)

Tab. 17- Rappresentazione di diverse età, professioni e classi sociali- Immagine selezionata con *inter-rater reliability* (*Universitat de València*)

		
E4. Immagine senza <i>inter-rater reliability</i> - 4 utenti su 20 (20%)	F4. Immagine senza <i>inter-rater reliability</i> - 2 utenti su 20 (10%)	G4. Immagine senza <i>inter-rater reliability</i> - 2 utenti su 20 (10%)

Tab. 18- Rappresentazione di diverse età, professioni e classi sociali - Immagini selezionate senza *inter-rater reliability* (*Universitat de València*)

Pur rilevando il questionario 7 utenti su 20 che esprimono un giudizio negativo circa la presenza della quarta categoria di inclusione sociale presso la *Universitat de València*, le tabelle 17 e 18 mostrano un numero superiore di immagini selezionate tramite *eye tracking* rispetto al CLA di *León*. Nello specifico, se ne individua una (D4) con *inter-rater reliability*, scelta da 2 utenti (10%), accanto a 3 immagini (E4, F4, G4) senza *inter-rater reliability*, preferite rispettivamente da 4, 2 e 2 informanti.

Da un punto di vista contenutistico, per illustrare la rappresentazione di diverse età, professioni e classi sociali si nota il ritorno, in entrambi i *Centros de idiomas*, all'uso di immagini reali che fotografano incontri, scambi culturali e attività ricreative tra studenti, docenti e professionisti. Va infine osservato che in quest'ultima categoria di inclusione sociale abbiamo forse racchiuso troppi elementi da esaminare nella ricerca, pertanto non è semplice discernere chi abbia concentrato l'attenzione sulle differenze di età, di professione o ancora di classe sociale dei soggetti rappresentati.

4. CONCLUSIONI

Questo saggio parte da uno studio di pagine Instagram di *Centros de idiomas* di Università spagnole intorno all'inclusione sociale, tema indagato attraverso una metodologia mista costituita da rilevazioni con l'*eye tracker* e questionari semi-strutturati a cui si sono stati sottoposti 20 informanti.

L'analisi multimodale ha evidenziato che non sempre si trovano pagine web o social indipendenti da quelle dell'Ateneo di appartenenza e nei casi in cui queste esistano, spesso si individuano contenuti e immagini che restituiscono una visione parziale dei CLA, nei quali si prediligono talvolta le pubblicità sui servizi didattici, mentre si investe meno sugli aspetti di ricerca, di ricaduta sociale e *Public Engagement*. Al tempo stesso l'indagine ha confermato che la missione statutaria dei Centri Linguistici

d'Ateneio a livello europeo¹⁴ si basa già sui valori dell'intercultura e dell'inclusione socio-culturale, tuttavia la loro riconoscibilità, pure nell'ottica della realizzazione di scambi e dialoghi internazionali proficui, appare ancora lontana da una completa realizzazione, forse anche per modalità comunicative non ancora affinate ed efficaci in uno scenario globalizzato sempre più complesso e non sempre collaborativo.

Da una prospettiva metodologica, è opportuno osservare che se è vero che durante la rilevazione con l'*eye tracking*, l'obiettivo selezionato dagli utenti ha determinato il loro modo di guardare (Nielsen/Pernice 2011: 13), non sempre i questionari hanno confermato le scelte operate con il tracciamento oculare. Ci pare dunque significativo sollevare, seppur in parte, il problema della non completa affidabilità dei questionari quantitativi: accanto all'incoerenza dimostrata da un informante che ha replicato doppiamente alla medesima domanda (e con due risposte diverse), abbiamo riscontrato qualche sporadica situazione in cui il giudizio positivo – espresso nel questionario da parte di uno o più utenti – circa la presenza di una determinata categoria di inclusione sociale, non ha trovato riscontro nella presenza cospicua di immagini Instagram individuate tramite l'*eye tracking* o viceversa.

Da un punto di vista contenutistico le rilevazioni hanno mostrato un'attenzione non ancora sufficiente da parte dei Centri Linguistici ai vari aspetti dell'inclusione sociale preselezionati nel progetto: se la mistione etnica è stata maggiormente raffigurata e percepita, anche con scatti tratti dalla vita reale dei CLA, le altre categorie osservate (identità di genere/rappresentazione di diverse età, professioni e classi sociali) sono risultate presenti in maniera più altalenante ed incerta. Va rilevata, al contrario, un'assenza preoccupante intorno al motivo dell'inclusione di persone con disabilità, contesto comunicativo difficile da rappresentare su Instagram poiché forse ancora espressione di pudori e riserve da superare.

L'analisi di questi sistemi di comunicazione contemporanei, che solleva diversi interrogativi sul versante educativo (Manca/Ranieri 2013), ci indica che vi è ancora molta strada da compiere per rappresentare l'inclusione sociale agli utenti della rete. Questa ricerca ha l'ambizione di contribuire a potenziarla, riconoscendo ai CLA il contributo al plurilinguismo e al multiculturalismo, nell'ottica del consolidamento di una identità europea nel rispetto delle differenze linguistiche e culturali, favorendo la solidarietà e la tolleranza, anche nella lotta ai razzismi e alle discriminazioni. Con la convinzione che, in un momento di crescente complessità multiculturale e di cambiamento negli assetti geo-politici mondiali, queste strutture universitarie possano diventare modelli di collaborazione reciproca, proficuo dialogo e pacifica convivenza.

14 Per una visione più completa si rimanda alla seconda fase della rilevazione che coinvolgerà anche pagine Instagram di CLA italiani e inglesi, così da effettuare un raffronto con i dati dei *Centros de idiomas* spagnoli, qui analizzati.

BIBLIOGRAFIA

- Argondizzo 2015= Carmen Argondizzo (a cura di), *European Projects in University Language Centres. Creativity, Dynamics, Best Practice*, Bern, Peter Lang.
- Assila/Oliveira/Ezzedine 2016= Ahlem Assila / Káthia Marçal de Oliveira / Houcine Ezzedine, *Standardized Usability Questionnaires: Features and Quality Focus*, in «Journal of Computer Science and Information Technology», 6, pp. 15-31.
- Bellinzona 2021= Martina Bellinzona, *Linguistic landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*, Milano, FrancoAngeli.
- Benucci 2015= Antonella Benucci, *Intercultural and Inter-Linguistic Models in disadvantaged migration contexts*, in Carmen Argondizzo (a cura di), *European Projects in University Language Centres. Creativity, Dynamics, Best Practice*, Bern, Peter Lang, pp. 81-104.
- Buffagni/Garzelli 2015= Claudia Buffagni / Beatrice Garzelli, *Cinema and translation: Research and didactic applications in a three-stage project*, in Carmen Argondizzo (a cura di), *European Projects in University Language Centres. Creativity, Dynamics, Best Practice*, Bern, Peter Lang, pp. 227-245.
- Ferlino/Manca 2016= Lucia Ferlino / Stefania Manca, *I social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità*, in «TD Tecnologie Didattiche», 24 (2), pp. 92-101.
- Ferreira 2022 = Jorge M.L. Ferreira, *Social inclusion, social network and community social work*, in Antonio López Peláez / Sang-Mok Suh / Sergei Zelenev (a cura di), *Digital Transformation and Social Well-Being*, London, Routledge, pp. 83-94.
- Garzelli/Ghia 2018= Beatrice Garzelli / Elisa Ghia (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, Pisa, ETS.
- Gironzetti 2020= Elisa Gironzetti, *Eye-tracking applications for Spanish pragmatics research*, in Dale A. Koike / J. Cesar Felix-Brasdefer (a cura di), *The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics: Foundations and Interfaces*, New York-Londra, Routledge, pp. 517-531.
- Godfroid 2020= Aline Godfroid, *Eye Tracking in Second Language Acquisition and Bilingualism. A Research Synthesis and Methodological*, New York-Londra, Routledge.
- Grosso/Carmignani 2015= Giulia Grosso / Serena Carmignani, *Italian for specific jobs and purposes in prisons: The experience of the I.D.R.P. project in the jail of Siena*, in Carmen Argondizzo (a cura di), *European Projects in University Language Centres. Creativity, Dynamics, Best Practice*, Bern, Peter Lang, pp. 105-120.
- Manca/Ranieri 2013= Stefania Manca / Maria Ranieri, *Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology enhanced learning environment*, in «Journal of Computer-Assisted Learning», 29(6), pp. 487-504.
- Menghini 2015= Michela Menghini, *The LUCIDE project and network: Languages in Urban Communities- Integration and Diversity for Europe*, in Carmen Argondizzo (a cura di), *European Projects in University Language Centres. Creativity, Dynamics, Best Practice*, Bern, Peter Lang, pp. 29-55.
- Pavone 2010= Marisa Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.
- Nielsen/Pernice 2011= Jakob Nielsen / Kara Pernice, *Eyetracking web usability. Siti che catturano lo sguardo*, Milano, Pearson.
- Perego 2012= Elisa Perego (a cura di), *Eye-tracking in audiovisual translation*, Roma, Aracne.
- Rocco 2018= Goranka Rocco, *Mercato per i laureati in lingue nella società dei lavori: prospettive a atteggiamenti*, in Garzelli/Ghia 2018, pp. 43-59.
- Romano Bergstrom/Schall 2014= Jennifer Romano Bergstrom / Andrew Jonathan Schall, *Eye tracking in user experience design*, Waltham, Elsevier.

- Spinolo/San Vicente 2018= Nicoletta Spinolo / Félix San Vicente, *Diventare interprete: formazione e professione*, in Garzelli/Ghia 2018, pp. 25-42.
- Tirotchi 2023= Simona Tirotchi, *I social media come opportunità di inclusione sociale. Un'indagine esplorativa*, in AA.VV., *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali*, Milano, FrancoAngeli, pp. 247-256.
- Tomassini 2025= Valentina Tomassini, *Eye tracking en sitios web de centros universitarios de idiomas: 'diario de campo' de un primer estudio en el marco del proyecto CLALab*, in «AGON. Rivista Internazionale di Studi Culturali, Linguistici e Letterari», 44, pp. 5-45.

RINGRAZIAMENTI

Un doveroso riconoscimento per il contributo offerto come informanti nel presente studio va a Chiara Adamuccio, Luvi Bertolucci, Isotta Biguzzi, Noemi Brunelli, Vittoria Bufo, Miriam Chianella, Lashgari Dorsa, Walter Grolli, Eva Maremmi, Gioele Natoli, Maddalena Maria Mandelli, Giorgia Nencioni, Marta Pellegrini, Sara Pincha (tirocinanti dell'Università per Stranieri di Siena) e a Martina Adúriz, Claudia Buffagni, Daniele Corsi, Javier Sanz Muro, Donatella Troncarelli, David Walthall (docenti e collaboratori ed esperti linguistici dell'Università per Stranieri di Siena).

EMILIA PETROCELLI¹

FROM BARRIERS TO GATEWAYS:
EYE TRACKING THE WEBSITES OF UNIVERSITY
LANGUAGE COMMUNITIES IN THE UK²

ABSTRACT:

This study examines how the design of university language centre websites in the UK reflects their approach to linguistic diversity and language education. Through case studies from Aberystwyth, Brighton, Cambridge, and Huddersfield websites and employing a mixed-methods approach that integrates eye tracking data and feedback from System Usability Scale questionnaires, the research examines the structure and placement of hyperlinks leading to language translation options and the language course information. The findings reveal significant dissimilarities in website design and content delivery, such as limited multilingual options and

¹ Università di Siena; emilia.petrocelli@unisi.it.

² This study was conducted in parallel with the research carried out by Valentina Tomassini, which is included in this volume. Both studies are part of the project of high national interest (Prin) funded by the European Union, with the University of Calabria as principal investigator and, among other participating institutions, the University for Foreigners of Siena, with which I am collaborating for this project. The title of the Prin project is: *European Language Centres as a multilingual community of practice: A multimodal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites* – Project code: 202245M2HA – CUP code: E53D23008660006.

inconsistencies in information accessibility. Barriers, including Anglocentric biases and ambiguous terminology, emerge as key obstacles to a seamless user experience. The study concludes with practical implications, advocating for more cohesive site management, intuitive access to translation tools, and user-centric design to foster inclusivity and promote multilingualism.

ABSTRACT:

Questo studio analizza il modo in cui l’impianto dei siti web dei centri linguistici di ateneo (CLA) nel Regno Unito rifletta il loro approccio alla diversità e all’educazione linguistica. Attraverso casi studio dei siti di Aberystwyth, Brighton, Cambridge e Huddersfield, e utilizzando un approccio misto che integra dati dell’eye tracking e feedback da questionari System Usability Scale, la ricerca esamina la struttura e la posizione dei link alle opzioni di traduzione linguistica e alle informazioni sui corsi di lingua. I risultati rivelano significative disomogeneità nel design dei siti web e nella fruizione dei contenuti, quali ad esempio opzioni multilingue limitate e incoerenze nell’accessibilità delle informazioni. Barriere, tra cui bias anglocentrici e terminologia ambigua, emergono come ostacoli principali alla fluidità dell’esperienza dell’utente. Lo studio si conclude con implicazioni pratiche, proponendo una gestione più coesa dei siti, un accesso intuitivo agli strumenti di traduzione e un design incentrato sull’utente per favorire l’inclusività e promuovere il plurilinguismo.

1. INTRODUCTION

The European Confederation of Language Centres in Higher Education (Ruane 2003) emphasises the multifaceted role of University language centres (ULCs). These institutions seek to improve language education by enforcing technology, promoting research, embracing innovative strategies, and aligning curricula, practices, and assessment methods (see, for example, Williams 2015; Balboni 2016; Garzelli/Ghia 2018; Bagna/Carbonara 2019; Leal Rivas/Mirarchi 2021). Their role includes nurturing the connection between languages and cultures, which involves fostering plurilingualism, linguistic identities, intercultural understanding, inclusivity, and equity to diminish barriers to education and counter the influences of linguistic homogenisation (Little 2020). In pursuing these goals, university language centres implement the dual approach of thinking globally while acting locally (*e.g.*, Paesani 2017). Digital platforms are crucial in achieving this balance, especially institutional websites, which serve as both communication and educational tools, and expand their impact beyond the university boundaries (Argondizzo *et al.* 2020). These websites engage a broad range of users — undergraduates, mature learners, and international visitors — each with different digital literacy and language proficiency levels. Consequently, it stands to reason that their design and content should prioritise

inclusivity, accessibility, and user-friendliness, values that the ULCs foster. However, a crucial question arises about whether the institutional websites of ULCs effectively align with these values. Addressing this question is central to this study.

At the core of the investigation lies the interplay between user experience (UX) and usability. UX involves the emotional and cognitive responses elicited when users interact with a digital system, including navigation efficiency, content relevance, and overall satisfaction. Usability, a subset of UX, refers to how easily users can achieve their goals while engaging with a website. For websites to be genuinely inclusive and user-centric, specific design principles must be upheld. For instance, using clear and accessible language is essential for ensuring that users with varying linguistic competence can grasp content. In this regard, Crystal (2001) offers valuable insights into how internet language — including graphic, lexical, grammatical, and discourse elements — intersects with usability objectives. Furthermore, logical structure and smooth navigation are equally essential; they lessen the cognitive load, streamline user interactions, and ensure that information is readily accessible. Finally, inclusivity requires compliance with accessibility standards such as the Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2023), which consider the needs of diverse users, including individuals with disabilities.

Although these principles seem intuitive, their implementation often uncovers significant inadequacies. For instance, Miraz *et al.* (2017) highlight ongoing issues in the usability of multilingual websites, particularly regarding translation accuracy (Zhyvotovska/Tetyana 2021), cultural localisation, and intuitive navigation. Duda *et al.* (2007) similarly note that usability discussions often fail to notice the critical role of language, relegating it to a secondary status. This oversight is particularly concerning for language centres, where inclusivity and multilingualism are not just operational goals but fundamental to their purpose. Ensuring the availability of multilingual web content is more than just a technical challenge — it represents a social responsibility. In educational contexts, where linguistic diversity is both a reality and an aspiration, multilingual content broadens access, reinforces the value of linguistic diversity, and potentially enhances learners' engagement (Godfroid 2020). Nonetheless, multilingualism presents unique challenges for ULC websites, particularly in balancing the extensive use of English as a global language with the necessity to represent and value linguistic diversity. While English facilitates international communication, an excessive reliance on it risks alienating non-English speakers and undermining the representation of other languages. Multilingual websites can alleviate this tension by providing content in various languages, promoting inclusivity, and minimising linguistic barriers. Effective multilingual design involves several critical elements, including visible and intuitive language options, automatic browser language detection, high-quality localised translations that account for regional conventions (*e.g.*, date formats, currency, and cultural references), and cultural sensitivity in design choices, such as layout and colour

schemes, to ensure user comfort and understanding.

To conclude, the principles of plurilingualism and democratic inclusion are at the heart of university language centres, which are fundamentally devoted to promoting linguistic and cultural diversity. However, whether these ideological commitments translate into practical, actionable measures remains to be determined. This research addresses this gap by examining the presence and visibility of translation options and the availability and quality of information regarding language courses. To gain deeper insights, this case study will use an eye tracking device (see Attardo/Pickering 2023) to analyse how users navigate websites, visually searching for such information (see also Tomassini 2025 for an overview), thereby shedding light on the practical application of these centres' ideological commitments.

2. METHODOLOGY AND RESEARCH QUESTIONS

The four language centres selected for this study are all members of the Association of University Language Communities (AULC) in the UK and Ireland³. Unlike Aberystwyth and Brighton language centres, whose websites are integrated within the main institutional websites of their university, those of Cambridge and Huddersfield have dedicated websites (see tab. 1).

³ The four websites in this study were analysed based on their appearance on 22 May 2024, the day the observations were carried out. The websites are as follows:

University of Huddersfield:

<https://www.languageinternational.co.uk/school/university-of-huddersfield-modern-languages-centre-65236>

Aberystwyth University: <https://www.aber.ac.uk/en/lifelong-learning/modern-languages/>

University of Cambridge: <https://www.langcen.cam.ac.uk>

University of Brighton: <https://www.brighton.ac.uk/about-us/statistics-and-legal/accessibility/index.aspx>

University Name	Type of website	Translations available in	Website pages with translation	Language(s) taught according to the website
Aberystwyth University	Embedded	Welsh	All pages	Arabic, Chinese, French, German, Greek, Italian, Japanese, Russian, Spanish, British sign language + tandem learning (45 languages)
University of Brighton	Embedded	124 languages	All pages	English as a first language
University of Cambridge	Independent	English	/	Arabic, Chinese, French, German, Greek, Italian, Japanese, Korean, Russian, Spanish, Swahili
Huddersfield University	Independent	About 20 from 62 countries	All pages	English, French, German, Italian

tab. 1. *Characteristics of the four websites.*

The selection of these four universities was guided by the varied approaches they employ for website translation. For instance (see fig. 1), the University of Huddersfield presents its extensive range of translations using national flags as visual indicators. In contrast, Aberystwyth University explicitly lists its sole translation option: Welsh (Cymraeg). Similarly, the University of Brighton uses a drop-down menu displaying the 124 available languages, with audio accessibility features for the visually impaired in several key languages. By contrast, the University of Cambridge does not offer any translation option.

TRANSLATION ACCESS POINTS**Flags**

University of Huddersfield

Full Name or Abbreviation (Top Right)

Aberystwyth University

Dropdown Menu

University of Brighton

Translation Not Provided

University of Cambridge

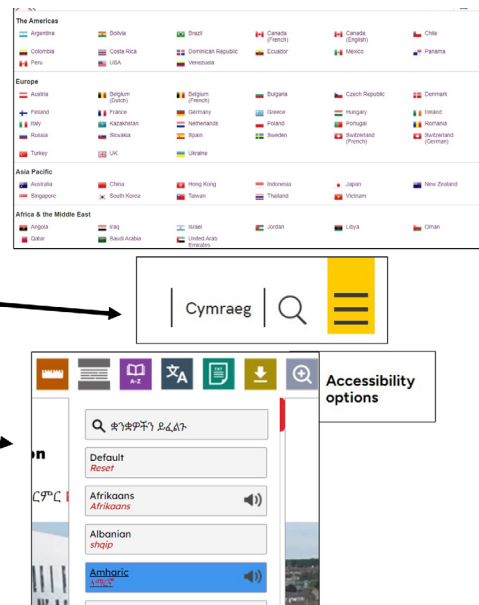


fig. 1. Translation access points for each website.

At a broader level, significant inconsistencies emerge regarding the number of languages taught and the provision of website translations. For example, the University of Cambridge offers courses in 11 languages. However, its website is not available in any language other than English. On the contrary, the University of Brighton provides translations for its website in 124 languages, but it does not appear to offer any foreign language courses, at least based on the information provided online. Aberystwyth University in Wales adds another layer of complexity. Its website is translated solely into Welsh, yet it offers courses in 10 foreign languages and facilitates tandem learning opportunities with speakers of about 45 languages. The University of Huddersfield's Modern Languages Centre has a different approach: access to its webpage is facilitated via the Language International platform⁴, which connects users to a wide range of language courses globally. This setup makes translations available in at least 20 languages across 62 countries. According to the site, Huddersfield offers language teaching in four languages, including English as a first and second language.

To gain insight into how accessible the information on the various websites is and help refine hypotheses regarding the contradictions observed in some institutions, this analysis focused on translation options and language course links as 'areas of interest' (AOI). The eye tracker system *Tobii Pro Spark 60 Hz* (2024), tracked participants' eye movements. The eye tracker was set on the monitor of one of the computers in *LingueLab*, a laboratory devoted to research on linguistics at the University for

4 <https://www.languageinternational.co.uk/>

Foreigners of Siena. The monitor was a 24" Dell E2423HN with Full HD resolution (1080p), 1920 x 1080 at 60 Hz. Each website stimulus was displayed in full-screen mode. The desk was paired with an office chair approximately 60 centimetres from the monitor. A secondary laptop was placed on the same desk to the participant's right, and verbal comments or facial expressions were recorded for later review. The setup ensured consistent natural lighting and quietness. Before starting the test, all participants completed and signed consent and demographic forms. Each session lasted about 30 minutes and included: 5 minutes for calibrating the eye tracking device, with a 9-target calibration procedure ensuring an error margin below 0.5 degrees; 1–2 minutes for task explanation, supplemented by on-screen instructions; 10 minutes to complete the tasks; 15 minutes for completing the SUS questionnaires, which will be explained below.

Participants were asked to execute two tasks, with the following instructions, while being observed by the eye tracker.

Task 1: Within each of the four proposed websites:

- *Search for the website's translation in a language other than English.*
- *Click on the relevant link.*
- *Press F10 to move to the following site.*

Task 2: Within each of the four proposed websites:

- *Search for courses in other foreign languages offered by the language centre.*
- *Click on one of the available courses.*
- *Press F10 to move to the following site or to finish the activity.*

You have 2 minutes per website to locate the requested information, after which the page will automatically change. If you cannot find it and wish to proceed to the following site, press F10. Press F10 to start the recording as well. Thank you!

The following research questions were tailored to have answers on the most effective approaches for offering translations and information about language courses.

RQ1: How much time is required, on average, to click on the hypothetical translation options?

The first research question concerns the average time participants clicked on the translation options. In cases where translations were unavailable, we also explored whether participants searched for this information in the top-right corner of the webpage, a common location for translation options on other sites.

RQ2: How much time is required, on average, to click on the hypothetical language course information?

The second research question examines the average time between participants' first glance at the area of interest and their attempt to click on it. For example, although unsuccessful, this includes efforts to locate translation options on Cambridge's website.

The average task duration across the four websites was calculated to answer the first two questions and determine the total task time. Additionally, the average time spent on each website previously mentioned was divided by the total task time, and the result was multiplied by 100. Finally, the difference between the ‘time to first click’ (the moment of the first click) and the ‘time to first fixation’ (the moment of the first visual fixation) was calculated. This metric offers insights into how accessible the areas of interest are on the websites. If a significant delay occurs between the first visual contact and clicking, it may suggest that the area is not intuitively designed for accessibility.

RQ3: What is the perceived accessibility of the website based on the questionnaire?

The third research question focuses on participants’ perceptions of the website’s accessibility. The System Usability Scale (SUS) questionnaire was used, being commonly employed during usability testing, to gather insights. SUS assesses satisfaction, i.e. the user’s enjoyment of the system. Participants rated their agreement with each statement on a scale from one to five, where one meant “strongly disagree” and five meant “strongly agree”. To address this question, the average satisfaction rating was calculated to determine the SUS value for each website. Based on over 500 applications, the average SUS score is 68, so scores above 68 indicate better-than-average usability, while scores below 68 suggest worse-than-average usability (Boraso 2025).

The study intended to focus on users who could be representative of those who interact with the language community websites, so it involved 16 participants, out of which 11 students of the University for Foreigners of Siena, where the tests were held, and a group of five language instructors (LI) of the faculty, coming from diverse cultural backgrounds. Participants knew English at different levels, from basic to native. Indeed, a more diverse sample, including less digitally literate users, could have uncovered additional usability issues, and therefore, the results are not fully generalisable. Nevertheless, they can indicate potential usability challenges in the specific context studied. Participants’ general characteristics are provided below:

Year of birth	Gender	Occupation	Place of birth
1976	man	LI	USA
1974	woman	LI	UK
2000	woman	student	Italy
2002	woman	student	Italy
2002	woman	student	Italy
2001	woman	student	Italy
2002	man	student	Italy
2000	woman	student	Italy
2003	in transition	student	Italy
2004	woman	student	Italy
2002	woman	student	Italy
2004	woman	student	Italy
1999	man	student	Italy
1977	woman	LI	Mexico
1966	woman	LI	Argentina
1970	woman	LI	Argentina

tab. 2. *Participants' characteristics.*

3. THE AREAS OF INTEREST (AOI)

An area of interest (AOI) is used to gather precise data on eye movements and, consequently, on participants' attention to certain information. Specific regions of a stimulus are selected and based on the participants' focal points during the experiment, metrics are calculated to assess the effectiveness of the stimulus.

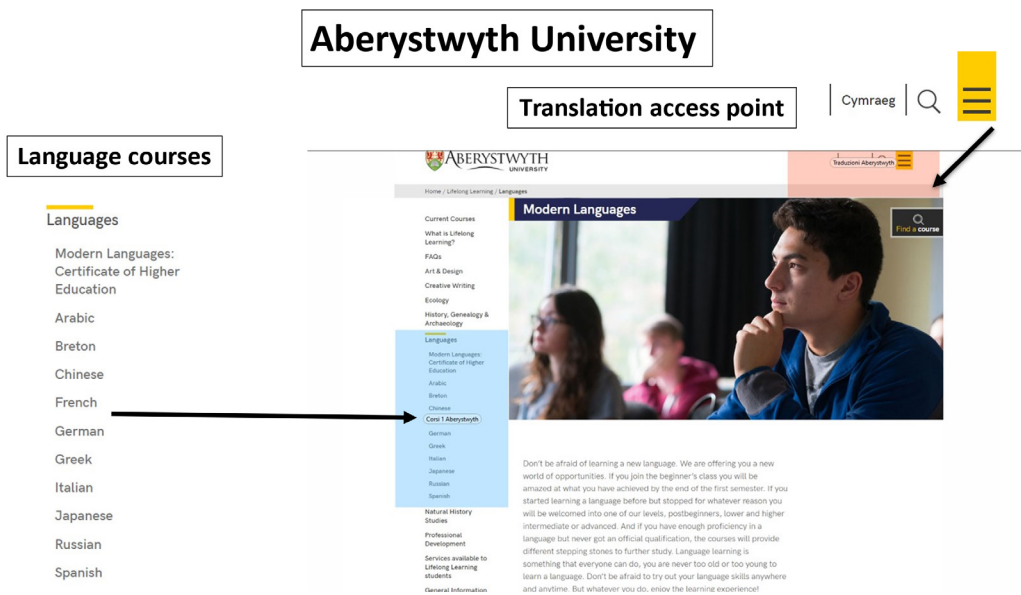


fig. 2. Areas of interest for Aberystwyth University.

As seen from the Aberystwyth website (fig. 2), two areas of interest were selected: the one at the top right is related to the translation option, which, in the case of this university, is only Welsh (Cymraeg). On the left side of the homepage, another area of interest is the language courses offered, which provides access to the complete list of languages.

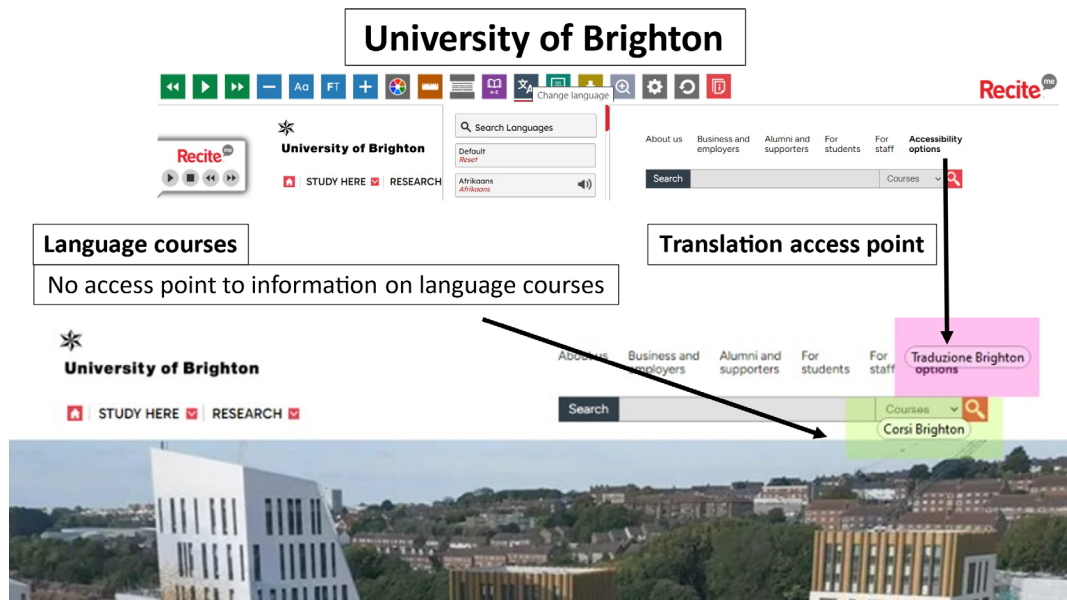


fig. 3. Areas of interest for the University of Brighton.

As mentioned, the University of Brighton (fig. 3) offers translations of all website pages in 124 languages and audio reading for visually impaired users in several languages, accessible through a dropdown menu under the ‘accessibility options’ tab (located at the top right). Language courses are not listed on the website, meaning that participants searched without finding anything. Nevertheless, an area of interest was selected based on what could potentially indicate access to language course information: it was the ‘Courses’ dropdown menu, actually providing information only on university courses, none of which are language courses.

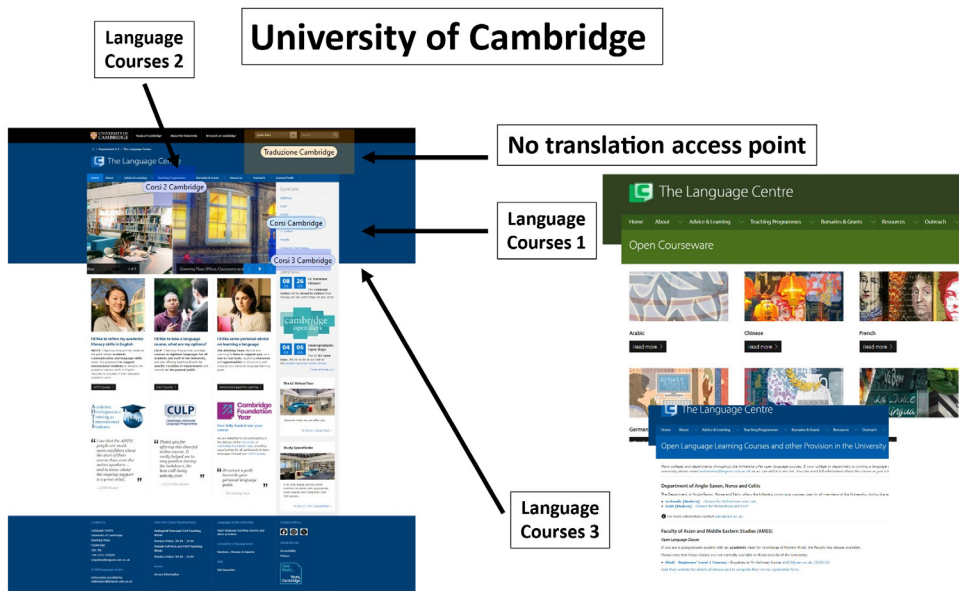


fig. 4. Areas of interest for the University of Cambridge.

The Cambridge University Language Centre website (fig. 4) does not offer translations in any language. This fact itself is very significant and seems to reflect an implicit idea of anglocentrism, which is made even more evident by the fact that Cambridge is widely recognised not only as an excellent university but also as a hub for the learning and certification of English as a foreign language. The area of interest selected for RQ1 is located at the top right, where the other three sites have placed their translation options.

Language courses offered by the language centre are available on a dedicated page, which can be accessed through different routes. One route, labelled ‘Courses 1’, directly leads to the page on the right, via the hyperlink ‘Open Courseware’. This is located on the right-hand side of the homepage, among various items labelled ‘Quick links’. Alternatively, the website can be accessed via a longer path: ‘Teaching programmes’, at the top among other options. This leads to another link called ‘Open Courseware’, located on a different page, accessible through several steps (first the ‘Overview’ option, then ‘General public courses’ – near ‘Culp — Language University

Language Programmes’ – which leads to a green page, where ‘Open Courseware’ is on the left). This area of interest has been labelled ‘Courses 2’. There is also a third area of interest, labelled ‘Courses 3’, which concerns internal university language courses, distinct from those offered to the general public. This hyperlink is found, like the first, under the ‘Quick links’ list.

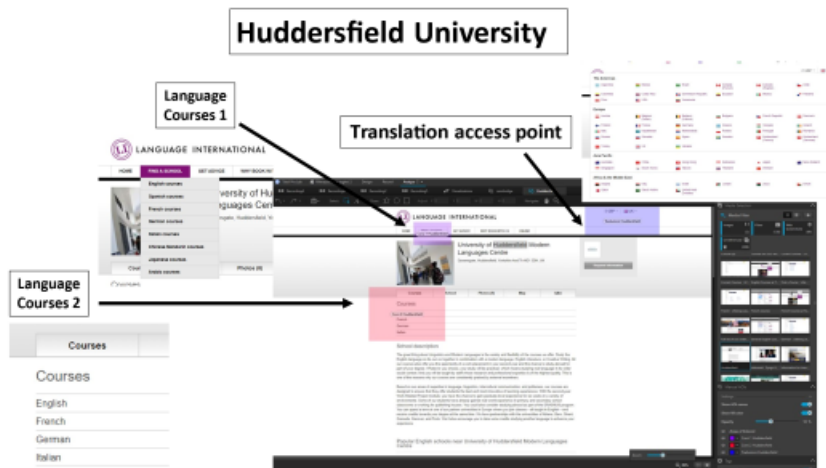


fig. 5. *Areas of interest for the University of Huddersfield.*

Finally, Huddersfield (fig. 5) can be accessed through a search on the Language International website, which connects users to various language courses in the UK and worldwide (“Language Courses 1”). By opening the arrow next to the UK flag, 62 other flags appear, representing the offer of at least twenty languages. It is interesting to note that each flag does not indicate the language but the country where it is spoken. Each country is then placed within the continent it belongs to. This choice of indicating languages and the individual ethnicities that speak them demonstrates a strong, inclusive intent.

The homepage mentions the four languages taught, but this is not a hyperlink and does not lead to any content about the language courses offered. This is the area of interest referred to as ‘Courses 2’. Despite this being of primary importance, it is impossible to find any information about the language courses on the site besides their mention. However, there is a hyperlink via the ‘Find a School’ icon, with a dropdown menu leading to the Language International website section offering language course options worldwide. I have selected this space as an area of interest to see how many participants would look at it and attempt to click on it. This area is called ‘Courses 1’ due to the presence of the hyperlink.

When looking for information about the Modern Language Centre on the specific page of the University of Huddersfield, no mention of or information about the language courses offered at the centre is found. It is as if the two institutional bodies are separate, even though one is technically part of the other.

4. RESULTS

4.1. RQ1: The average time required to click on the hypothetical translation options.

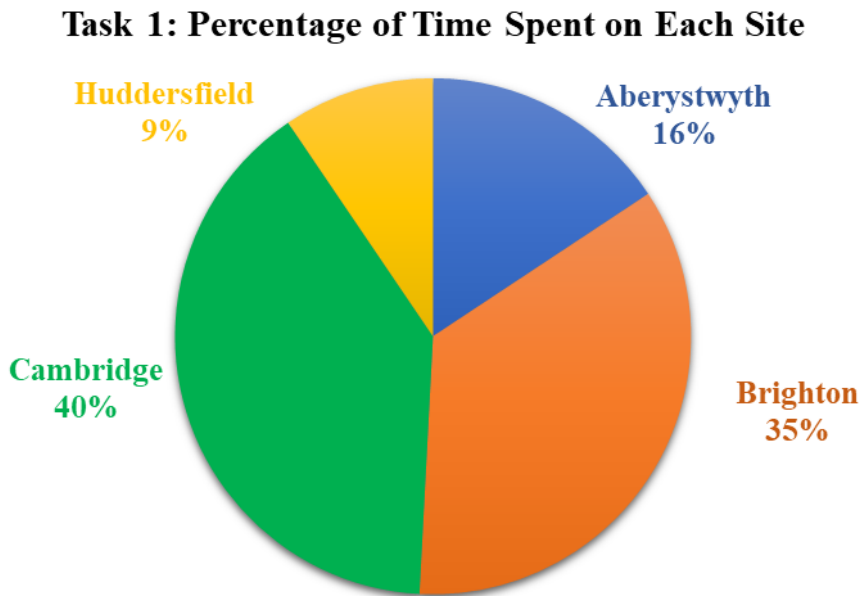


fig. 6. *Time spent on each website in task 1.*

As for the first sub-question of RQ1, related to task 1, the longest time (see fig. 6) spent looking for the translation options was spent on the website, which does not make them available: Cambridge's. Brighton follows despite offering the largest number of translated languages. This is probably because it is necessary to click on the 'accessibility options' first to have a full bar of services showcased, including translations. This term, presented in English only, may not have been immediately transparent to all participants. Next, with 16%, is the translation option with the full name of the language on Aberystwyth University's website: Cymraeg. The website on which participants spent the least time was Huddersfield, with the flags option at the top right.

As mentioned earlier, the difference between the average time of the first clicks and the first fixations was also measured (see tab. 2). The number of fixations was observed alongside the number of clicks, assuming that if users look at the area but

do not click on it, the AOI may lack some level of accessibility.

The standard deviation (SD) indicates the variability in the average participant response. The SD values for Brighton and Cambridge are pretty high, meaning the individual values recorded were generally far from the mean, whereby participants' responses for both websites varied substantially.

University	Duration (in seconds)	Time to first fixation	Time to first click	Average of differences between 'time to first click' and 'time to first fixation'	Number of participants who fixate on the AOI	Number of participants who click on the AOI	Standard Deviation
Aberystwyth	19.54	1.15	7.10	5.84	15/16	13/16	2.7
Brighton	38.46	7.99	12.56	7.42	14/16	7/16	10.6
Cambridge	40	1.89	14.28	12.43	15/16	10/16	8.9
Huddersfield	9.60	1.79	3.73	2.01	15/16	15/16	0.7

tab. 2. Task 1. Difference between 'time to first click' and 'time to first fixation'.

All in all, the longest time is spent searching for the translation on the site that does not provide it, Cambridge. Notably, 10 out of 16 participants click on the area of interest at the top right, assuming that this is where translation options might be found. They clicked on average 12.39 seconds after first fixating the area. Aberystwyth and Brighton follow closely behind. In the case of Aberystwyth, although 15 out of 16 users focus on the area of interest, only 13 click on it, recognising that the top right corner is the access point for the translation, despite the term 'Cymraeg' (Welsh) not being immediately clear. As for Brighton, on average, participants clicked on the dropdown menu 6.45 seconds after viewing the area. However, this occurred for only 7 out of 16 participants. At the same time, 14 looked at this very area, which suggests this may not be as accessible as it is described, i.e., with the term 'accessibility options'.

This data further confirms that Huddersfield and its flags provide the most accessible and intuitive option, as the time spent searching for translations is only 9.49% of the total time for task 1, and 15 out of 16 participants fixate and click after just 1.93 seconds.

4.2. RQ2: The average time required to click on the hypothetical language course information

As shown in fig. 7, participants unexpectedly spent the most time on the Cambridge site, remaining for almost half of the total time. This suggests that searching for language courses on this website may not be as intuitive or straightforward as expected. In contrast, the site where participants spent the least time was Huddersfield, with 11%, followed by Aberystwyth with 14%.

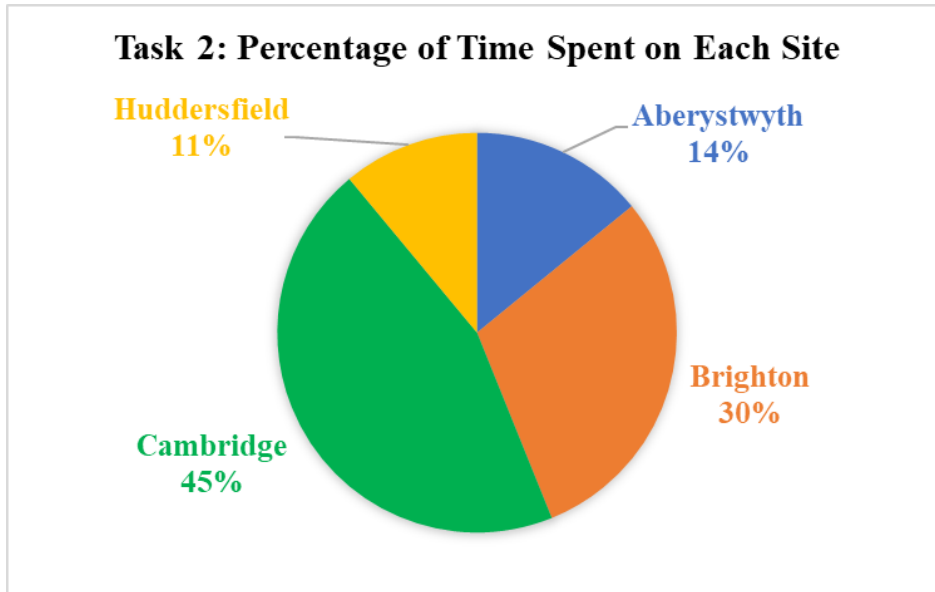


fig. 7. Time spent on each website in task 2.

To answer the second sub-question of RQ2, the difference between the first click and the first fixation in the areas related to language courses was calculated. The values used for these calculations are provided in table 3. The time elapsed between a click and a fixation does not provide relevant data in isolation, but there are other key factors to consider, such as the number of participants who click on a given area (as for RQ1), and also the actual existence of a course linked to the selected area of interest.

FROM BARRIERS TO GATEWAYS

University	Duration (in seconds)	Time to first fixation	Time to first click	Difference between 'time to first click' and 'time to first fixation'	Number of participants who fixate on the AOI	Number of participants who click on the AOI	Standard Deviation
Aberystwyth	12.66	4.01	9.47	5.73	14	12	8.8
Brighton	27.03	8.28	9.01	0.63	9	1	-
Cambridge Courses 1	19.80	9.74	10.7	3.19	9	2	1.05
Cambridge Courses 2		6.68	13.74	10.71	16	2	8.07
Cambridge Courses 3		8.6	11.9	4.35	9	1	-
Huddersfield Courses 1	21.89	5.55	10.74	10.29	12	1	-
Huddersfield Courses 2		2.22	6.40	4.43	16	15	4.72

tab. 3. Task 2. Difference between 'time to first click' and 'time to first fixation'.

For example, in the case of Brighton, the AOI is a 'fake' in the sense that the dropdown menu lists courses that are only related to university teachings, none of which are language-related. Despite this being the area with the slightest difference between view and click, it would be inaccurate to define it as particularly accessible, also because only one participant clicks on it.

A similar reflection can be made on the Cambridge site's direct access to language courses. The low number of people who could grasp that 'Open Courseware' corresponds to direct access to language courses is emblematic of the poor accessibility of this option, undoubtedly also due to the opacity of the term, so much so that even the two native English speakers did not click on it. Instead, one of them clicked on the perhaps more transparent or explanatory third area of interest, 'Languages in the University'. Two participants also clicked on the second area of interest, corresponding to the longer path to access language courses via the 'Teaching programmes' dropdown. Moreover, the high SD, in this case, reflects a notable difference in the times two participants took to click after their initial fixation. All in all, only four people found information about the language courses the Cambridge Language Centre offered.

As for Huddersfield, 15 participants, on average, tried to click on the explicit but non-selectable mention of the four languages taught after about 4.43 seconds. Only one participant clicked on the 'Find a School' option. Twelve others viewed it but did not select it. Choosing 'Find a School' implies the knowledge that

this part of the website is linked to a broader platform featuring other language schools. Alternatives like ‘Find a Course’ or ‘Find a Language Course’ would probably have been less opaque. Finally, 12 out of 16 participants took an average of 5.72 seconds from their first fixation to click on the language courses offered by Aberystwyth. Again, it is essential to note the high SD, indicating considerable variability in the time to click compared to the initial fixation.

4.3. RQ3: *The perceived accessibility of the websites*

The SUS satisfaction questionnaires revealed participants’ preference for the Aberystwyth website, followed by Cambridge. Instead, the average satisfaction scores for Huddersfield and Brighton fall below the threshold score of 68 (see fig. 8).

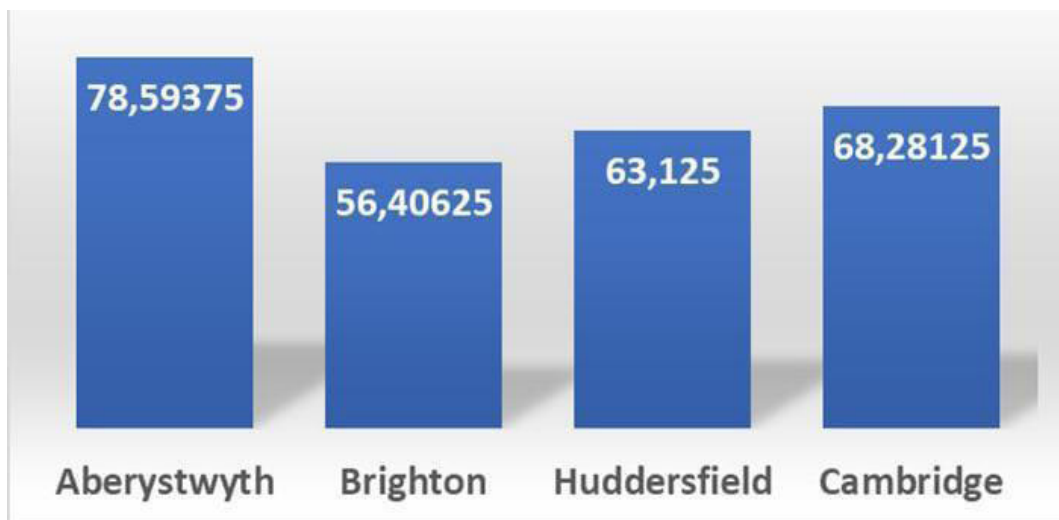


fig. 8. *Average Satisfaction Scores – SUS Questionnaire.*

For a deeper comprehension of these results, it is necessary to compare them with results for RQ1 and RQ2, which are summarised in Table 4 below.

FROM BARRIERS TO GATEWAYS

University	RQ1			RQ2			RQ3
	Translation access points	% of time spent on each site	Difference between 'time to first click' and 'time to first fixation'	Language course information	% of time spent on each site	Difference between 'time to first click' and 'time to first fixation'	Average Satisfaction Scores – SUS Questionnaire
Aberystwyth	Name of language	16%	6.83 (13/16 clicks)	'Modern languages' hyperlink	14%	5.71 (12/16 clicks)	78.59
Brighton	Dropdown menu	35%	6.45 (7/16 clicks)	No info. Fake area in 'Courses' menu	30%	0.74 (1/16 clicks)	56.40
Cambridge	No translation	40%	12.39 (10/16 clicks)	'Courseware' hyperlink	45%	0.96 (2/16 clicks)	68.28
Huddersfield	Flags	9%	1.94 (15/16 clicks)	Languages (no hyperlink)	11%	4.43 (15/16 clicks)	63.12

tab. 4. *Overview of results.*

Huddersfield is the university with the best results in terms of timing and, therefore, presumed greater accessibility. The translation options via flags and the display of the four languages taught on the homepage are the most accessible, as with Huddersfield. However, the university does not provide additional information beyond listing the four languages, meaning participants clicked on an area without hyperlinks. Presumably, this is why participants did not particularly appreciate the Huddersfield website, which received below the 68 threshold in the satisfaction score.

In the case of RQ3, Aberystwyth emerged as the preferred site. Looking at the data from Task 1 and Task 2, Aberystwyth follows closely behind Huddersfield regarding timing and the number of clicks, suggesting that this site may have been perceived as more pleasant and, consequently, more usable than Huddersfield's.

A particularly controversial finding from the SUS questionnaires is that the Cambridge site received a higher satisfaction score than Huddersfield, scoring just over the 68 threshold. This result is surprising considering that participants spent most of their time searching for information on both tasks on the Cambridge site, and the page does not offer translation options. Moreover, it provides a rather opaque link titled 'Courseware', which only two people clicked (including none of the native speakers). This opens interpretive questions that cannot be easily answered. I suspect that elements such as the prestige of Cambridge University, graphic design and the

overall organisation of information may have influenced the satisfaction ratings. For example, three participants mentioned only positive aspects, such as: “the essential information is immediately visible, and the site is very easy to use”, “modern design but overall quite clear”, and “uniform colour, well-organised site layout”. Only one participant gave a negative review: “complicated, unclear information”. Interestingly, this was one of the two native English speakers.

There is more consistency between the data from the two tasks and the satisfaction ratings for Brighton, the least preferred site, and the least usable after Cambridge. Nonetheless, Brighton does offer the most extensive range of translation options through its dropdown menus, which, however, appear to be less accessible, as only 7 out of 16 participants were able to access them.

5. CONCLUSIONS

5.1. Discussion

The research began with the premise that the design of each language centre’s website reflects the conscious and unconscious ideas the institution holds about both its language and others. This, in turn, speaks to the value it places on plurilingualism, which it implicitly supports through its language teaching offerings. It also reveals the institution’s vision of language education and its openness to commercialising its linguistic products. Ideally, university language centres’ websites should act as bridges between different languages and cultures. Thus, it is important to understand whether the information and its presentation create gateways or barriers.

Unfortunately, a primary barrier exists in how users access these websites. Although all are recognised by the AULC (Association of University Language Centres), each has a different structure. As a result, finding a specific language centre’s website can be complex since there is no fixed pattern for its construction and nomenclature. For example, Aberystwyth’s website is fully integrated into the university’s main page, while Brighton’s, despite being listed as a recognised language centre, provides no information about the languages it teaches. Huddersfield’s website seems to aim for independence, being part of a larger language centre and school search engine, but it only lists the taught languages without offering details about courses. Cambridge’s language centre, on the other hand, is the only one with an entirely independent website separate from the university or any related main site. However, it does not provide any translation options. While no site from the study emerged as “perfectly accessible”, Huddersfield’s clear presentation of language options stands out, even though the lack of course details represents a significant barrier.

Another presumed barrier arises, evident in the websites of Cambridge and Aberystwyth, which offers translation only into Welsh. This barrier consists of a certain form of *Anglocentrism*; the Anglophone world is seen as dominant, implying that English alone should suffice for global communication. Woolard (2020) highlights the

ideological discussion about global English, observing that some interpret it as top-down imperialism, while others regard it as a grassroots empowerment phenomenon. However, when English is presented as the only linguistic solution, it risks becoming a barrier to plurilingual communication, reinforcing a sense of linguistic supremacy.

Barriers also arise from the contradictions in the information provided by the websites. Brighton offers a broad range of translation options, including 124 languages with audio for the visually impaired, but does not mention its language courses. Cambridge provides detailed information about its 11 language courses, but offers no translations in other languages. It uses the term ‘courseware’ for accessing course pages — an opaque term that even native English speakers did not click on. Aberystwyth mentions language courses, but translation is only available in Welsh. Huddersfield lists the languages taught but provides no further details about the courses.

A final reflection on the data involves the ‘fake’ areas related to translations on the Cambridge site. Ten participants, by no means a small number, clicked on the empty area at the top right despite having no clickable content. They clicked after an average of 12.38 seconds from their first fixation, the highest difference observed across all the sites for Task 1. It is also worth noting that the first fixation occurs after an average of 1.31 seconds, the second lowest among all the first fixations across the four sites (1.15 for Aberystwyth, 7.99 for Brighton, 1.67 for Huddersfield). This suggests that the top right area is among the first places users look for potential translations. After 12 seconds of unsuccessful searching, participants stubbornly clicked on that space, indicating a last-ditch attempt to find any translation options, which is quite telling.

These contradictions suggest that the websites may not be consistently designed, and the information may not be uniformly presented. Over time, website content may change as different staff members or contractors update the pages, resulting in varying levels of quality and coherence. This lack of cohesive internal organisation means that the language centre’s overall mission, linguistic ideology, and methodological stance are not always consistently reflected throughout the site.

5.2. *Limitations*

A clear limitation of this research lies in the complexity of assessing usability based solely on task completion times. Other factors, such as personal preferences, previous experiences with technology, and the varying levels of digital literacy among participants, could have influenced their ability to navigate these websites. Moreover, while the SUS questionnaire provides valuable insights into user satisfaction, it may not fully capture the deeper motivations or cognitive processes involved in their interactions with the sites. Additionally, the research primarily focuses on the design and usability of the websites without delving into more in-depth linguistic or cultural analyses of the content provided by the centres.

Another limitation of this study is that it focuses solely on a case study of four websites, each representing a distinct approach to presenting translation options and information about language courses. Consequently, the findings cannot be extended or generalised to all university language centre websites. Nevertheless, the data collected appears to point towards potential pathways for taking concrete steps toward improving the accessibility of information. Without claiming to provide an exhaustive solution, the following paragraph outlines some practical implications of the study to aim for more coherent, inclusive, and accessible websites that align with their mission to promote plurilingualism and cross-cultural understanding.

5.3. Implications and avenues for further research

From the findings of this study, some practical implications can be drawn for improving the accessibility and effectiveness of language centre websites. Firstly, an integrated and consistent approach to content presentation on the web among ULCs would be beneficial. It may enhance the visibility of language centres, facilitate users in locating them, and unify the linguistic ideologies they support, promoting connections instead of divisions among languages, cultures, knowledge, individuals, and identities. Secondly, having the site managed by a single individual or team with a clear vision for language education would be advantageous, and would ensure a clear and consistent content organisation. Thirdly, the translation options need to be easily noticeable, ideally located at the upper right corner of the page. It would be preferable to use flags indicating the country where the language is spoken alongside the nomenclature of the translation language. Translations should be provided in as many languages as possible to encourage plurilingualism. Lastly, it would be beneficial for users to have easy access to a list of the available language courses, with details on them. This information should ideally be available via hyperlinks to dedicated pages with clear labels, avoiding opaque terms.

Future studies might broaden their scope by analysing a wider range of university language centre websites from various cultural and linguistic backgrounds to reveal more comprehensive insights. Moreover, exploring how emerging technologies like AI-powered translation tools can improve multilingual usability is a promising direction. Moreover, further studies could incorporate qualitative methods, such as user interviews or focus groups, to enhance eye tracking data and gain deeper insights into user experiences.

ACKNOWLEDGEMENTS

Sincere appreciation goes to Benedetta Amenta, Mirko Bottoni, Ginevra Brogi, Gemma Rose Dawkes, Alexander Hugo Catania, Serena Cocuzzoli, Adele Colangelo, Marcela Viviana Gallon, Leonardo Germanese, María Eugenia Granata, Monica Adriana Huerta, Federica Vita Maria La Rosa, Vittoria Regoli, Noemi Romanelli, Veronica Rossi and David Julian Walthall for their valuable contribution as informants in this study. Their input was essential to completing this work.

REFERENCES

- Argondizzo/De Bartolo/Fazio/Jimenez/Ruffolo 2020 = Carmen Argondizzo / Anna Maria De Bartolo / Alessandra Fazio / Jean Jimenez / Ida Ruffolo, *Academic, cultural and social growth through the language of websites: A challenge for European University Language Centres*, in «Language Learning in Higher Education», 10 (2), pp. 341-355. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2023>
- Attardo/Pickering 2023 = Salvatore Attardo / Lucy Pickering, *Eye Tracking in Linguistics*, London, Bloomsbury Academic.
- Bagna/Carbonara 2019 = Carla Bagna / Valentina Carbonara, *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, vol. 2, Pisa, Edizioni ETS.
- Balboni 2016 = Paolo Balboni, *I territori dei centri linguistici universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino, UTET Università.
- Boraso 2016 = Boraso, *8 modi per misurare la customer satisfaction (e migliorare la UX)*, 24 ottobre 2016, www.boraso.com/blog/8-modi-per-misurare-la-customer-satisfaction-e-migliorare-la-ux/. Accesso 28 gennaio 2025.
- Crystal 2001 = David Crystal, *Language and the internet*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Duda/Schiessl/Wildgruber/Rohrer/Fu 2007 = Sabrina Duda / Michael Schiessl / Gerald Wildgruber / Christian Rohrer / Paul Fu, *Linguistic Analysis of Websites: A New Method of Analysing Language, the Poor Cousin of Usability*, in Nuray Aykin (ed.), *Usability and Internationalization. Global and Local User Interfaces*, UI-HCII 2007, Lecture Notes in Computer Science, vol 4560. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-73289-1_6
- Garzelli/Ghia 2018 = Beatrice Garzelli / Elisa Ghia, *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, vol. 1, Pisa, Edizioni ETS.
- Godfroid 2020 = Aline Godfroid, *Eye Tracking in Second Language Acquisition and Bilingualism. A Research Synthesis and Methodological*, New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775616>
- Leal Rivas/Mirarchi 2021 = Natasha Leal Rivas / Alessio Mirarchi, *Le sfide del Centro Linguistico di Ateneo. Innovazioni, didattica e internazionalizzazione del sistema universitario*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Little 2020 = David Little, *Plurilingualism, learner autonomy and constructive alignment: A vision for university language centres in the 21st century*, in «Language Learning in Higher

- Education», 10(2), pp. 271-286. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2019>
- Paesani 2017 = Kate Paesani, *Think globally, act locally: An alternative proposal for effecting change in language education*, in «The Modern Language Journal», 101.2, pp. 433-436.
- Ruane 2003 = Mary Ruane, *Language centres in higher education: facing the challenge*, in «ASp. la revue du GERAS», 41-42, pp. 5-20. <http://doi.org/10.4000/asp.1127>
- Tomassini 2025 = Valentina Tomassini, *Eye tracking en sitios web de centros universitarios de idiomas: 'diario de campo' de un primer estudio en el marco del proyecto CLALab*, in «AGON. Rivista Internazionale di Studi Culturali, Linguistici e Letterari», 44, pp. 5-45 <https://portale.unime.it/agon/files/2025/04/4401.pdf>
- Williams 2015 = Christopher Williams, *Innovation in Methodology and Practice in Language Learning*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- World Wide Web Consortium 2023 = Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. 5 Oct. 2023, www.w3.org/TR/WCAG22/. Accessed 28 Jan. 2025.
- Woolard 2020 = Kathryn A. Woolard, *Language Ideology*, in James Stanlaw (ed.), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, Wiley-Blackwell, 2021, pp. 1-21 <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0217>
- Zhyvotovska 2021 = Tetyana Zhyvotovska, *The Role of Translation in Multilingual User Experience*, University of Texas at El Paso, Open Access Theses & Dissertations. 3380. https://scholarworks.utep.edu/open_etd/3380

VALENTINA TOMASSINI¹

ACCESSIBILITÀ E PLURILINGUISMO NEI SITI WEB
DEI CENTRI LINGUISTICI D'ATENEIO SPAGNOLI:
UN CASO DI STUDIO ATTRAVERSO
L'EYE TRACKING

ABSTRACT:

Questo studio esplora l'accessibilità e il plurilinguismo in un campione di siti web di Centri Linguistici d'Ateneio (CLA) spagnoli, focalizzandosi sulla presenza e disposizione delle opzioni di traduzione e dei corsi di lingua, cioè le principali azioni virtuali attraverso cui i valori in questione si concretizzano all'interno del *design* digitale. In un contesto sempre più globalizzato, infatti, i CLA sono chiamati a rispondere a un'utenza eterogenea, con particolare attenzione a chi non parla la lingua del paese in cui risiede. L'obiettivo è dunque quello di analizzare le differenti modalità di presentazione dei relativi pulsanti di *call to action*, identificandone la collocazione ottimale e verificando al contempo anche la coerenza nell'adesione all'ideologia plurilingue e inclusiva dei Centri Linguistici. Adottando un approccio metodologico misto, che combina *eye tracking* e questionari SUS, questo lavoro fornisce indicazioni per migliorare l'efficacia dei siti web rispetto alle esigenze del pubblico cui intendono rivolgersi.

1 Università per Stranieri di Siena; valentina.tomassini@unistrasi.it.

ABSTRACT:

This study explores accessibility and multilingualism in a sample of Spanish University Language Centres websites, focusing on the layout of translation options and language course information, that are the main virtual actions through which these values are concretized within the digital design. In an increasingly globalized context, Language Centres are called upon to respond to heterogeneous users, with particular attention to those who do not speak the language of the country where they are living. The aim is to analyse the different ways of presenting the relevant call-to-action buttons, by identifying their optimal placement and, at the same time, also by checking for consistency in adhering to the multilingual and inclusive ideology of Language Centres. By adopting a mixed-methods approach, that combines eye tracking and SUS questionnaires, this work provides some insights for improving the effectiveness of websites in addressing the needs of their intended audience.

1. INTRODUZIONE

Alle soglie degli anni Duemila, l'adozione dell'euro quale moneta unica ha posto nuove sfide linguistiche in Europa per fare fronte all'intensificarsi degli scambi commerciali: l'acquisizione di una competenza comunicativa nelle lingue straniere, a quel punto, risultava cruciale non solo in ambito accademico (tanto da essere introdotta in Italia, ad esempio, in tutti i corsi di laurea), ma anche a livello territoriale tra i cittadini, incrementando notevolmente la domanda di corsi di lingua e servizi annessi di vario tipo. Nonostante le limitate risorse a disposizione, molti di quelli che fino ad allora erano dei semplici laboratori per lo studio delle lingue si sono riorganizzati dando vita ai Centri Linguistici d'Ateneo (CLA), strutture universitarie in costante evoluzione, ormai punto di riferimento nell'insegnamento e nell'apprendimento linguistico. Da subito, dunque, i CLA si sono confrontati con un'utenza eterogenea, composta *in primis* dagli studenti e dalle studentesse, ma anche dai docenti e da tutto il personale d'Ateneo, fino a includere la comunità locale e gli stranieri che intendevano imparare la lingua del posto. In questo scenario -ancora estremamente attuale-, accessibilità e plurilinguismo si configurano come le due direttrici strategiche da implementare a supporto dei processi innovativi in parte già avviati dai Centri Linguistici: nel segno dei valori dell'intercultura e dell'inclusione insiti nella loro stessa missione, è indispensabile che anche i loro siti web, spesso fonte del primo contatto con i fruitori, promuovano l'incontro con la diversità nelle sue varie forme, valorizzandone l'apporto. Per tale ragione, l'efficacia delle pagine web in questione dipende in primo luogo dalla possibilità di reperire le informazioni nella propria lingua di riferimento (o, almeno, in una lingua globale come l'inglese): un sito interamente in spagnolo,

ad esempio, potrebbe risultare intuitivo per uno studente italiano, ma di difficile comprensione per una madrelingua cinese. È qui che al problema dell'accessibilità si allaccia il concetto di plurilinguismo², qui inteso sia come disponibilità di più lingue in cui viene tradotto l'ambiente digitale in analisi sia come ricchezza dell'offerta formativa e, dunque, opportunità di ampliare il proprio bagaglio linguistico.

Da un punto di vista più generale, questo discorso sulla facilità nell'interazione con un determinato sito rientra nella cosiddetta *web usability*³, che Jakob Nielsen ha definito come «*a quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use. The word “usability” also refers to methods for improving ease-of-use during the design process*» (Nielsen 2012). Si tratta di un ambito in cui il tracciamento oculare attraverso l'*eye tracker*⁴, di cui ci siamo avvalsi anche nelle nostre ricerche, ha già offerto un contributo decisivo nella disamina del processo di navigazione degli utenti, data la sua capacità di individuare cosa attira lo sguardo e quindi il funzionamento dell'interfaccia in termini quantitativi rispetto a uno scopo specifico. Tuttavia, considerando il costo dei dispositivi necessari ai test di usabilità, va detto che vari studi sono stati svolti semplicemente attraverso una raccolta di dati qualitativi, per mezzo dei questionari SUS⁵ (*System Usability Scale*), del *Think-Aloud Protocol* (cfr. Ericsson/Simon 1993) o di valutazioni euristiche (cfr. Nielsen 1994). In realtà, le due metodologie in uso si mostrano complementari tra loro, essendo in grado di evidenziare aspetti diversi e di fornire così una visione a tutto tondo del prodotto analizzato: da un lato, l'*eye tracker* consente di “misurare” cosa stanno facendo gli utenti in tempo reale (calcolando le tempistiche o le sequenze dei movimenti oculari all'interno di un sito); dall'altro, la percezione successiva all'utilizzo e le statistiche sul grado di soddisfazione raggiunto, sebbene possano essere registrate soltanto con modalità più empiriche, riescono comunque a rivelare dettagli interessanti sulla coscienza che si ha di certe operazioni e sui processi cognitivi che intervengono durante lo svolgimento di attività mirate.

2 Sull'importanza del plurilinguismo in linguistica educativa, si vedano, ad esempio: Calò 2015; Cognigni 2020; Garofolin/Trubnikova 2022; Piccardo/Germain-Rutherford/Lawrence 2022.

3 Per una bibliografia aggiornata sul tema, cfr. Esmeria/Seva 2017.

4 Cfr., ad esempio, Zammarchi/Mola/Contu/Frigau 2019; Weichbroth/Redlarski/Garnik 2016; Novák/Masner/Benda/Šimek/Merunka 2023.

5 Riguardo ai questionari, cfr. Assila/Oliveira/Ezzedine 2016.

2. OBIETTIVI, STRUMENTI E METODOLOGIA

Alla luce di quanto detto, questa ricerca si propone di esaminare quattro siti web di diversi Centri Linguistici d'Ateneo spagnoli con l'obiettivo di stabilire quale sia la collocazione ottimale dei pulsanti di *call to action* per le traduzioni disponibili del sito (o per un loro eventuale inserimento, qualora non siano presenti) e per i corsi di lingua offerti, ossia le principali azioni virtuali in cui si traducono i valori del plurilinguismo e dell'accessibilità, individuati in precedenza come fondamento irrinunciabile per tutti i CLA europei. In altre parole, oltre a dedurre delle buone pratiche che possano essere utili allo sviluppo di queste pagine web, verrà verificata al contempo anche la coerenza nell'applicazione dell'ideologia plurilingue e inclusiva all'interno del sito stesso. A tal fine, come in parte anticipato, si è optato per un approccio metodologico misto, che corroborasse le informazioni quantitative ottenute dall'*eye tracker* con la percezione individuale di ogni partecipante descritta nei questionari. Per la parte oggettiva, lo studio è stato condotto con un *eye tracker*, modello *Tobii Pro Spark 60 Hz*⁶ (2024), installato presso una delle postazioni PC del LingueLAB, ossia il laboratorio di ricerca linguistica dell'Università per Stranieri di Siena creato nel 2024 per iniziativa dell'attuale direttrice, la professoressa Beatrice Garzelli, e della vicedirettrice, la professoressa Claudia Buffagni. Il *setting* (cfr. Attardo/Pickering 2023: 197; Godfroid 2020: 334) in cui sono state svolte le rilevazioni era composto da una scrivania (occupata soltanto dai PC e relativa strumentazione) e da una sedia da ufficio senza ruote collocata in modo che l'osservatore si trovasse a circa 60 centimetri dal monitor del PC⁷ e in condizioni di luce naturale e costante. Lo stimolo visivo di ogni sito è stato proiettato a schermo intero, mentre il secondo computer portatile, a destra degli informanti, era connesso a Google Meet, in modo da registrare eventuali commenti dei partecipanti da riascoltare in seguito, osservando anche le loro espressioni facciali. Per quanto concerne l'indagine qualitativa, invece, sono stati somministrati:

- un questionario per il consenso informato (da cui trarre poi i dati personali di ciascuno);
- un questionario anonimo di gradimento sull'esperienza in generale;
- un questionario SUS per ogni sito mostrato.

La struttura di quest'ultimo consiste in dieci enunciati, tipicamente di carattere affermativo quelli dispari e negativo quelli pari, a cui i partecipanti rispondono assegnando un punteggio da 1 a 5 secondo la Scala di Likert (in cui 1 corrisponde a "fortemente in disaccordo" e 5 a "fortemente d'accordo"). Occorre poi elaborare i risultati manualmente o con una tabella di calcolo: se il punteggio ottenuto è supe-

6 Questo modello è dotato del *software Tobii Pro Lab Screen-Based Edition* (2024).

7 Il monitor è un Dell E2423HN da 24" con risoluzione Full HD (1080p), 1920 x 1080 a 60 Hz.

riore a 68, si è al di sopra della media, altrimenti l'usabilità del sistema ha bisogno di essere implementata. Il tempo preventivato per lo svolgimento dell'intera attività da parte di ciascun informante era di circa trenta minuti: cinque per la calibrazione dello strumento, durante la quale il facilitatore doveva accertarsi che il margine di errore non fosse superiore allo 0,5 o altrimenti ripetere l'operazione; uno o due minuti per la spiegazione, presentata anche per iscritto con delle istruzioni sul monitor; una decina di minuti per l'esecuzione dei due *task* e infine una media di quindici minuti per la compilazione dei già menzionati questionari.

3. CARATTERISTICHE E DESIGN DELLO STUDIO

Il primo passo nella progettazione del lavoro ha riguardato la scelta del corpus dei siti da esaminare, selezionando quattro siti tra quelli dei Centri Linguistici d'Ateneo affiliati all'*Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior* (<https://acles.es/index.php/centros-asociados>) per lo spagnolo e altri quattro tratti dall'*Association of University Language Communities* (<https://aulc.org/members-2/>) da proporre in parallelo per la lingua inglese, coinvolta in questo progetto in maniera speculare e oggetto del contributo a cura di Emilia Petrocelli pubblicato in questo stesso volume. A tal fine, sono state individuate quattro diverse categorie che potessero essere esemplificative delle modalità più diffuse con cui vengono presentate le traduzioni disponibili sui siti:

- icona con la bandiera del paese corrispondente alla lingua selezionata;
- nome della lingua per esteso o abbreviato con una sigla direttamente sulla homepage;
- voce nel menù a tendina;
- assenza di opzioni di traduzione.

Nella scelta dei campioni da analizzare, si è optato poi per un solo esempio per opzione di traduzione, facendo attenzione anche a come si presentassero le informazioni sui corsi, che sono il *focus* del secondo *task*. Tuttavia, l'offerta formativa, essendo generalmente una voce standardizzata nel menù principale, ha costituito un aspetto secondario nei criteri di selezione dei siti. Nella fattispecie, per le pagine di lingua spagnola si è pervenuti alla seguente casistica:

- 1) icona con la bandiera sia per le traduzioni sia per i corsi, come per il CLA dell'*Universidad de Almería* (<https://clenguas.ual.es/espanol-para-extranjeros/>⁸);
- 2) nome della lingua di traduzione per esteso direttamente sulla homepage, come

⁸ Le osservazioni relative a questo sito, così come a quelli riportati nei punti 2, 3 e 4 dello stesso elenco, fanno riferimento allo stato delle rispettive pagine web alla data della rilevazione con *eye tracker*, effettuata il 22 maggio 2024. Eventuali modifiche successive non sono state prese in considerazione.

anche il menù dell'offerta formativa, come per il CLA dell'*Universidad de Oviedo* (<https://lacasadelaslenguas.uniovi.es/inicio>);

3) assenza di traduzioni disponibili con voce nel menù principale per l'accesso alla pagina dei corsi, accessibili anche scorrendo sulla homepage, come per il CLA dell'*Universidad de Sevilla* (<https://institutodeidiomas.us.es/cursos/idiomas>);

4) voce nel menù a tendina con sigle per le traduzioni e informazioni sui corsi accessibili sia dallo stesso menù a tendina sia scorrendo sulla homepage, come per il CLA dell'*Universitat Oberta de Catalunya* (<https://www.uoc.edu/es/estudios/cursos-idiomas>).

Per questi stessi siti, inoltre, era stata già svolta un'indagine preliminare di raccolta dati in seno al PRIN 2022 attraverso una serie di *form* su Google Moduli predisposti dall'Università della Calabria, da cui è emerso quanto riportato nella tabella:

Università di riferimento del CLA	Opzioni di traduzione	Corsi di lingua
<i>Universidad de Almería</i>	Solo inglese.	Inglese, italiano, spagnolo, francese, cinese, giapponese, portoghese.
<i>Universidad de Oviedo</i>	Solo inglese.	Inglese, italiano, spagnolo, francese, tedesco, arabo, russo, giapponese, greco, portoghese, lingua dei segni, ebreo.
<i>Universidad de Sevilla</i>	/	Inglese, italiano, spagnolo, francese, tedesco, cinese, arabo, russo, giapponese, greco e portoghese.
<i>Universitat Oberta de Catalunya</i>	Inglese e catalano.	Inglese, spagnolo, catalano, francese, tedesco, cinese e giapponese.

tab. 1. Parte della raccolta dati effettuata in collaborazione con le altre unità del PRIN 2022.

Si tratta di dati empirici che consentono di corroborare già a prima vista la poca coerenza tra le opzioni di traduzione e la scelta dei corsi: rispetto a un evidente plurilinguismo attivo nell'ambito dell'offerta formativa, i siti in esame non ripropongono la stessa varietà sul fronte dell'accessibilità, dal momento che le pagine in spagnolo sono fruibili soltanto in inglese (peraltro, non in tutti i casi) o, al massimo, in catalano e per ragioni di politica linguistica. Quello che potrebbe apparire come un dato banale, in realtà, sembra rivelare una sorta di idiosincrasia, laddove l'ideologia propria dei CLA non riesce a trasparire coerentemente attraverso i loro principali canali di comunicazione. A prescindere dalle possibili motivazioni, in cui senza dubbio rientra la difficoltà a promuovere certi valori in assenza delle risorse adeguate, il

fatto che questa situazione sia comune anche ad altri siti inglesi o italiani impone una riflessione sulla mancata univocità dei criteri che determinano l'accettazione da parte di CercleS (*European Confederation of Language Centres in Higher Education*) e sulla necessità di standardizzare alcune funzionalità delle pagine web dei Centri Linguistici che vi aderiscono. Sebbene non sia nostra pretesa entrare nel merito dei parametri che tutti i CLA dovrebbero condividere, nell'ottica ridotta degli aspetti su cui ci si è soffermati, emerge ancora di più la necessità di approfondire la strutturazione dei siti partendo proprio da problemi di «alta criticità» (Nielsen/Loranger 2006: 124-125), come possono esserlo nel nostro caso l'assenza di traduzioni disponibili e/o il mancato accesso alle informazioni sui corsi, al punto da ostacolare la fruibilità della pagina stessa.

4. DOMANDE DI RICERCA E DESCRIZIONE DEI TASK

Una volta definiti gli obiettivi e le pagine di riferimento, sono state formulate tre domande di ricerca sulla base delle quali trascrivere le istruzioni per ciascun *task*. La prima (RQ1) riguardava il tempo impiegato in media per cliccare sul tasto “traduzione” ipotizzando, nel caso in cui non fosse stato presente, che lo spazio in alto a destra corrispondesse all'area di ricerca di quest'informazione. Per ottenere dati più precisi abbiamo strutturato due ulteriori sottoquesiti, ovvero qual era la percentuale di tempo speso su ogni sito rispetto alla durata totale del *task* 1 (*interval duration*) e quanto tempo trascorrevva tra la prima fissazione (*time to first fixation*) sull'AOI, cioè l'area di interesse, e il momento in cui i/le partecipanti ci cliccavano (*time to first click*), immaginando che una differenza maggiore tra le due metriche equivallesse a una certa difficoltà di accesso al contenuto desiderato.

La seconda domanda di ricerca (RQ2) era articolata allo stesso modo, ma prendeva in esame il tempo impiegato per fare click sui corsi di lingua impartiti dai CLA. Concretamente, per rispondere al primo sottoquesito abbiamo calcolato il tempo totale sommando i valori medi della durata del *task* per ciascun sito e abbiamo poi diviso il tempo medio indicato per ogni sito per il tempo totale ottenuto. Moltiplicando il risultato per 100, si sono ricavati i valori percentuali corrispondenti. Per il secondo sottoquesito, invece, è stato sufficiente calcolare la differenza tra il *time to first click* e il *time to first fixation*.

Infine, la terza domanda di ricerca (RQ3) era relativa alla percezione degli informanti, per cui, come si è accennato, è stato necessario estrapolare prima i risultati dei questionari SUS e poi confrontarli con il valore medio di 68.

A livello operativo, sia per i siti in spagnolo sia per quelli in inglese, questi interrogativi sono stati tradotti in due *task* realistici di carattere primario («*primary tasks*», Godfroid 2020: 142), inseriti nella *timeline* del *software eye tracker* come segue:

Task 1- “All'interno di ciascuno dei 4 siti proposti:

- cerca la traduzione del sito in inglese (spesso sono disponibili anche altre lingue),

- cliccaci sopra,
- premi F10 per passare al sito successivo.

Per ogni sito, hai 2 minuti per cercare quanto richiesto, dopodiché la pagina cambierà automaticamente. Se non riesci a trovarlo e vuoi passare al sito successivo, premi F10. Premi F10 anche per iniziare la rilevazione. Grazie!”

Task 2- “All’interno di ciascuno dei 4 siti proposti:

- cerca quali lingue straniere costituiscono l’offerta formativa/ vengono impartite nei corsi del Centro linguistico,
- clicca su una delle lingue disponibili,
- premi F10 per passare al sito successivo o per concludere l’attività.

Per ogni sito, hai 2 minuti per cercare quanto richiesto, dopodiché la pagina cambierà automaticamente. Se non riesci a trovarlo e vuoi passare al sito successivo, premi F10. Premi F10 anche per iniziare la rilevazione. Grazie!”

Abbiamo riportato esattamente la dicitura mostrata agli informanti poiché, «secondo l’ipotesi mente-occhio, il modo in cui le persone guardano un certo oggetto [...] è determinato da come intendono usarlo. [...] l’obiettivo che l’utente ha scelto [...] determinerà il suo modo di guardare» (Nielsen/Pernice 2011: 13). Tuttavia, tale dato va necessariamente integrato con il profilo degli utenti coinvolti, i quali costituiscono la cornice di uno studio che intende valutare il *design* del sito rispetto a un campione di fruitori tipo, in possesso di un’esperienza più o meno consolidata con i CLA e il mondo accademico in generale.

5. LA SELEZIONE DEI PARTECIPANTI

Sebbene Nielsen e Landauer (1993) affermino che 5 utenti siano già sufficienti a cogliere circa l’85% dei problemi di usabilità di un sito, il campione è stato ampliato selezionando 16 persone le cui caratteristiche rispecchiassero la composizione demografica dell’Università per Stranieri di Siena presso cui è stata condotta la ricerca: si noterà, di fatto, la prevalenza della componente femminile (ci sono solo tre uomini e una persona in transizione), con un’età compresa tra i 20 e i 25 anni, per lo più residenti nella regione Toscana. A tale maggioranza, tuttavia, si sommano altre cinque persone tra collaboratori ed esperti linguistici (CEL) e docenti, che differiscono non soltanto per fascia d’età (50-58), ma anche per provenienza geografica (USA, UK, Messico e Argentina). La selezione di una più ampia gamma di fruitori, includendo anche i meno scolarizzati o persone poco avvezze all’uso di Internet avrebbe certamente evidenziato ulteriori problematiche di usabilità, ma sarebbe esulata dal nostro scopo, non trattandosi di un campione rappresentativo dell’utenza che normalmente interagisce con i siti analizzati: per tale motivo, i risultati non sono del tutto generalizzabili, ma solamente indicativi delle possibili criticità nel contesto dell’uso specifico che è stato richiesto agli informanti. Qui di seguito, vengono riportate le informazioni tratte dal consenso informato che è stato somministrato durante le rilevazioni:

Anno di nascita	Genere	Impiego/ istruzione	Luogo di nascita	Residenza
1976	uomo	CEL	West Virginia, USA	Siena
1974	donna	CEL	Cardiff, UK	Prato
2000	donna	studentessa	San Miniato	Cerreto Guidi
2002	donna	studentessa	Siena	Monteriggioni
2002	donna	studentessa	Siracusa	Floridia
2001	donna	studentessa	Marsala	Marsala
2002	uomo	studente	Siena	Siena
2000	donna	studentessa	Firenze	Scandicci
2003	in transizione	studente	Poggibonsi	Colle Val d'Elsa
2004	donna	studentessa	Fabriano	Fabriano
2002	donna	studentessa	Montepulciano	Sinalunga
2004	donna	studentessa	Piombino	Piombino
1999	uomo	studente	Siena	Siena
1977	donna	docente	Tijuana, Baja California, Messico	Aprilia
1966	donna	CEL	La Plata, Buenos Aires, Argentina	Poggibonsi
1970	donna	CEL	Rosario, Argentina	Siena

tab. 2. *Dati personali degli informanti coinvolti nelle rilevazioni.*

6. RISULTATI

Per la presentazione dei risultati si illustreranno i dati ottenuti per ciascun sito separatamente, rispettando l'ordine con cui sono stati proposti durante la rilevazione, che ha avuto una durata complessiva di 246,05 secondi in media per il *task 1* e 210,69 per il *task 2*, considerando l'intera registrazione, comprensiva anche di calibrazione e lettura delle istruzioni. Per comodità, d'ora in poi, ogni CLA verrà indicato direttamente con il nome dell'Università di appartenenza o, nel caso dei grafici, con le relative diciture abbreviate (“*Almería*”, “*Oviedo*”, “*Sevilla*”, “*Catalunya*”).

Partendo dall'*Universidad de Almería*, per il *task 1* sono stati registrati 19,08 secondi complessivi in media, ossia il 30,02% della durata media totale. Il primo click è stato realizzato da 16 partecipanti su 16 dopo una media di 16,52 secondi a fronte di circa 6,58 per la prima fissazione (16/16 partecipanti) per un totale di 9,94 secon-

di di differenza contro i 4,25 impiegati da 9 partecipanti su 16 per cliccare sui corsi nel *task 2* (della durata media di 8,63 secondi, ovvero il 23,9% del totale), su cui 15 dei 16 partecipanti hanno realizzato la prima fissazione dopo 2,47 secondi, per un totale di 1,78 secondi di differenza. La disparità tra i due *task* è dovuta in parte anche alla dilatazione dei tempi impiegati da alcuni informanti più adulti nel *task 1* in cui, ad esempio, si registrano fino a 97,18 secondi per il primo click rispetto ai 2,40 di una studentessa. Va detto anche che dalle metriche si evince come spesso entrambe le aree di interesse siano state osservate nello svolgimento di uno dei due compiti, proprio perché la ricerca dell'informazione implicava necessariamente la "scansione" dell'intera pagina web. Nel caso del *task 2*, inoltre, trattandosi di icone che comparivano anche solo poggiando il mouse sulla voce "corsi", alcuni partecipanti hanno selezionato direttamente la lingua desiderata, aggirando dunque l'obiettivo del click impostato nel *software*. Da un punto di vista soggettivo, invece, nei questionari SUS questo sito ha raggiunto un punteggio medio di 81,56, classificandosi così come un sito di fascia alta nella percezione dell'usabilità da parte degli utenti.



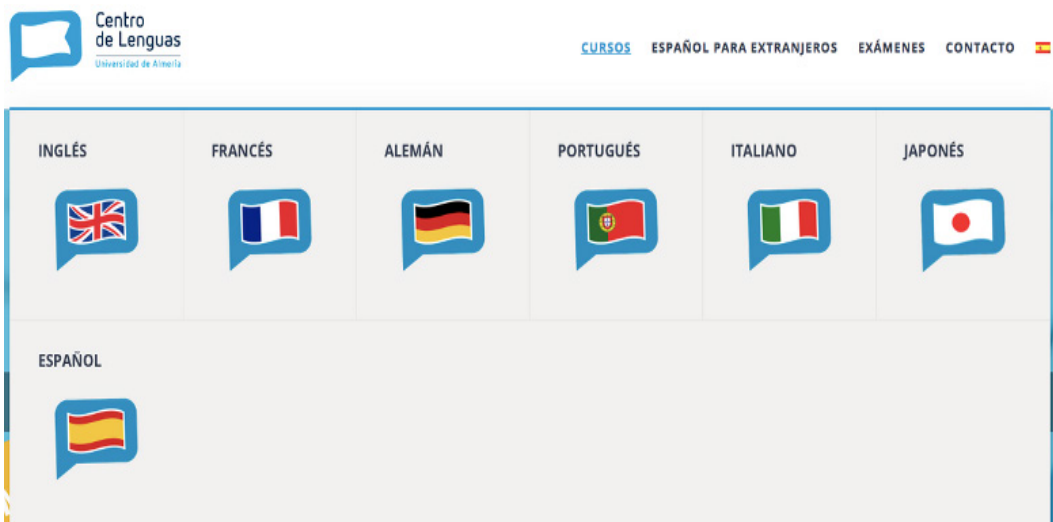


fig. 1. Homepage e dettaglio di una delle finestre del sito del CLA dell' Universidad de Almería (al 22/05/2024).

Passando all'*Universidad de Oviedo*, il *task 1* ha avuto una durata media di 10,04 secondi pari al 15,79% della durata media totale, di cui 8,09 in media prima del click sull'AOI (15/16 partecipanti) con un tempo di 3,92 in media per la prima fissazione (15/16 partecipanti) e una differenza di 4,17 secondi tra le due. Il *task 2*, con soli 5,79 secondi di durata in media, cioè il 16,04% del totale, prevedeva due vie d'accesso ai corsi di lingua: una generica, su cui in media il primo click è stato fatto dopo 4,82 secondi (13/16 partecipanti) e la prima fissazione dopo 1,78 (15/16 partecipanti), per un totale di 3,04 secondi di differenza, e uno specifico per la lingua spagnola, che per comodità chiameremo "Oviedo 2", su cui solo tre partecipanti hanno cliccato in media dopo 3,77 secondi, mentre la prima fissazione (14/16 partecipanti) è avvenuta in media dopo 1,64 secondi, con una differenza pari a 2,13 secondi.

Anche qui il questionario ha avuto esito positivo con un valore di 69,37, il quale ci consente di collocarlo leggermente al di sopra della media.



fig. 2. Homepage del sito del CLA dell' Universidad de Oviedo (al 22/05/2024).

Per quanto concerne l'*Universidad de Sevilla*, in mancanza delle opzioni di traduzione che avrebbero permesso di completare il *task* 1, durante una media di 22,03 secondi, ossia il 34,66% della durata totale, i partecipanti hanno alternato i click tra il menù in cima alla pagina e la tendina con le lingue impartite, su cui era orientato invece il secondo *task*. Considerando come area di interesse la parte in alto a destra della pagina, su cui di fatto le informazioni richieste sono state ricercate, 4 dei 16 partecipanti hanno tentato il click dopo una media di 13,19 secondi, in seguito a una prima fissazione che tutti i partecipanti hanno realizzato dopo appena 0,52 secondi in media, con una differenza dunque di 12,66 secondi. La divergenza notevole tra la fissazione e il click lascia supporre una certa difficoltà d'accesso, confermata non solo dall'assenza oggettiva di opzioni di traduzione, ma anche dalla graduale riduzione del numero di partecipanti coinvolti: in effetti, solo 4 provano a fare click nella zona in cui 16 su 16 informanti avevano guardato poco prima, distribuendo le fissazioni nel modo in cui viene illustrato nella seguente mappa di calore:

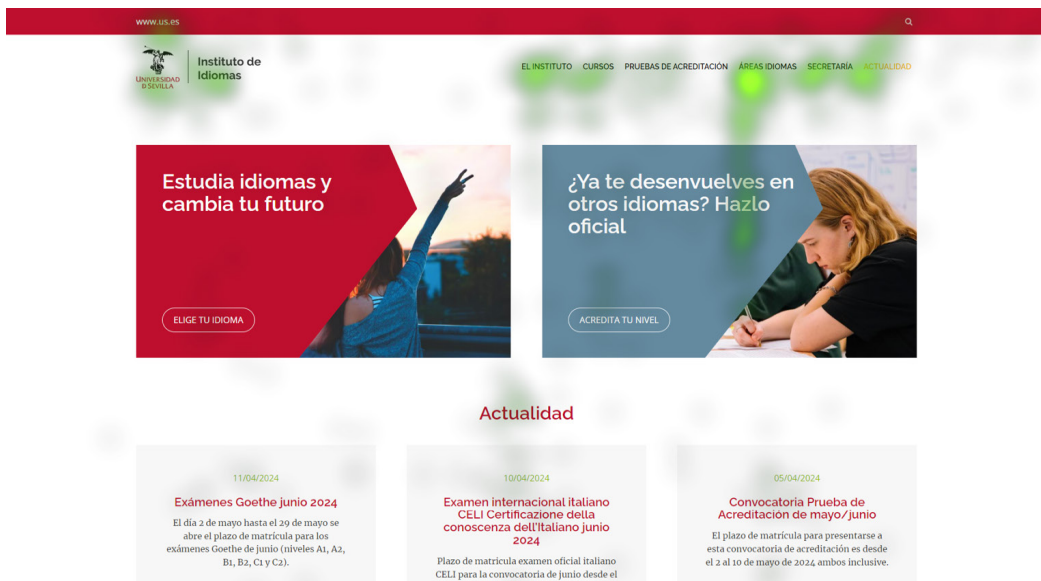


fig. 3. Homepage del sito del CLA dell'Università de Sevilla (al 22/05/2024).

Più agevole, invece, lo svolgimento del secondo *task* con una durata media di 7,26 secondi pari al 20,1% del totale, in cui, essendo presente la voce dei corsi direttamente nel menù, il primo click sull'area di interesse è stato effettuato da 15 partecipanti dopo 4,81 secondi in media, a seguito della prima fissazione avvenuta dopo 0,40 secondi in media, da parte di 16 su 16 partecipanti, per una differenza totale di 4,41 secondi. Nella sezione dedicata alle lingue situata in fondo alla homepage, che chiameremo “Sevilla 2”, invece, la prima fissazione ha richiesto ben 8,35 secondi e ha riguardato soltanto 6 partecipanti a fronte dei 10,60 secondi di media per l'unico click realizzato, con una differenza pari a 2,25. È forse la rapidità d'accesso ai corsi direttamente dal menù uno dei motivi per cui questo sito è stato valutato positivamente con 82,81, tanto da ottenere il punteggio più alto tra i quattro siti in esame.

Per finire, con l'*Universitat Oberta de Catalunya* il *task* 1 si è concluso in 12,40 secondi in media -pari al 19,52% del totale-, in cui 15 dei 16 utenti hanno impiegato mediamente 5,32 secondi per fare click sulle traduzioni e 16 su 16 hanno realizzato la prima fissazione dopo 1,35 secondi, per un totale di 3,97 secondi di differenza. Meno rapido lo svolgimento del *task* 2, con una durata di 14,42 secondi, cioè il 39,94% della durata media totale, in cui erano presenti due vie d'accesso all'informazione inerente ai corsi: una dal menù a tendina e l'altra scorrendo in basso sulla homepage. Nel primo caso, 7 utenti hanno impiegato 12,41 secondi per il primo click a fronte di una prima fissazione realizzata da 14 partecipanti su 16 in media dopo 3,97 secondi, per una differenza totale di 8,44 secondi. La lista in fondo, invece, rinominata “Catalunya 2”, è stata oggetto di una prima fissazione da parte di 8 informanti dopo 14,69 secondi ma poi non sono stati fatti click. A livello di percezione, il punteggio ottenuto dal relativo questionario è pari a 78,90, dunque al di sopra della media.

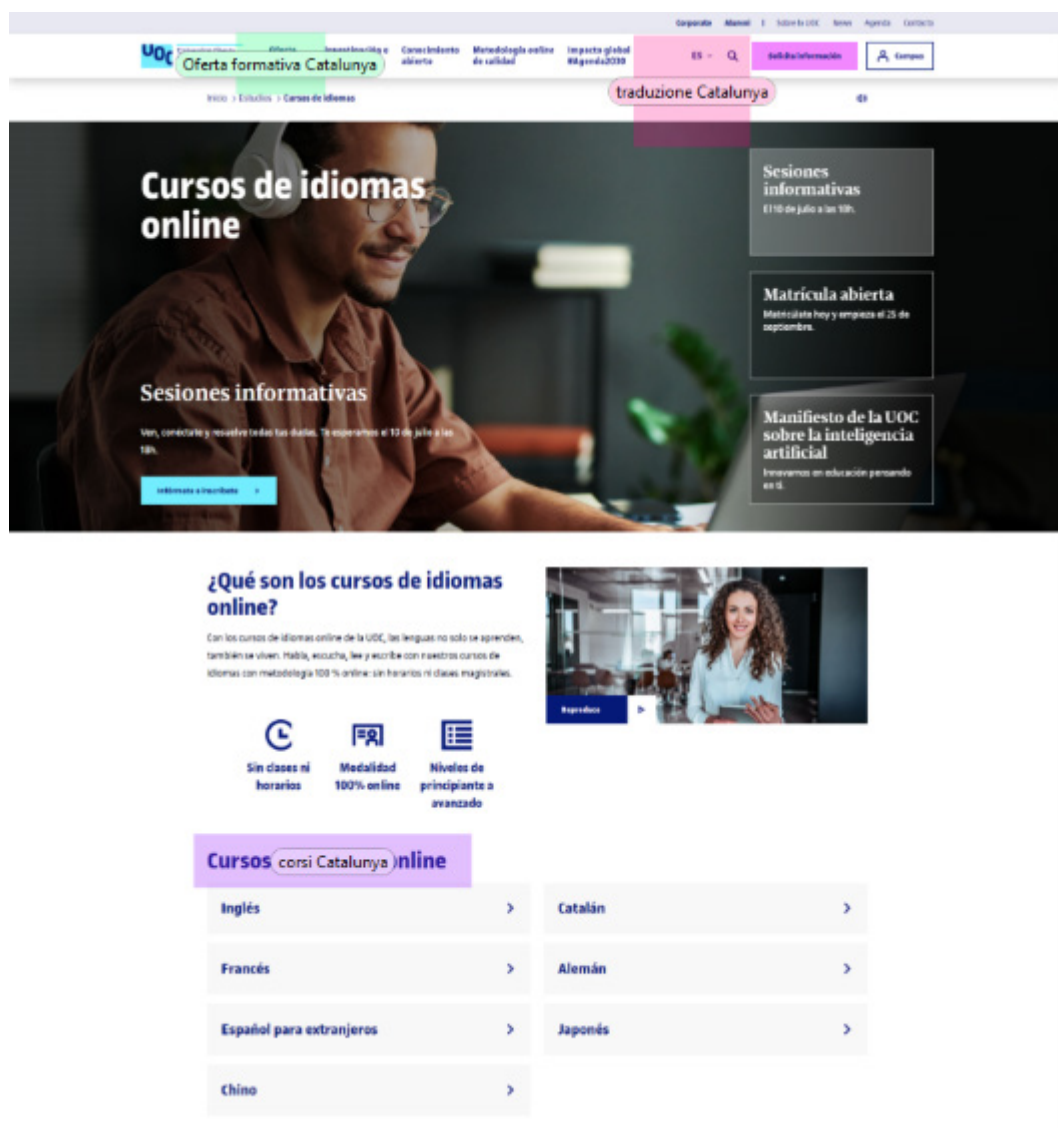


fig. 4. Homepage del sito del CLA dell' Universitat Oberta de Catalunya (al 22/05/2024).

Per una visione d'insieme dei dati, di seguito riportiamo quanto esposto finora attraverso tabelle e grafici:

Task 1

Università e aree di interesse (AOI)	Durata media	<i>Time to first click</i>	<i>Time to first fixation</i>	Percentuale media tempo trascorso sul sito	Differenza tra <i>time to first click</i> e <i>time to first fixation</i>	Numero di click sull'AOI	Numero di fissazioni sull'AOI
Almería	19,08	16,52	6,58	30,02%	9,94	16/16	16/16
Oviedo	10,04	8,09	3,92	15,79%	4,17	15/16	15/16
Sevilla	22,03	13,19	0,52	34,66%	12,66	4/16	16/16
Catalunya	12,40	5,32	1,35	19,52%	3,97	15/16	16/16

tab. 3. Riepilogo dei dati relativi al task 1.

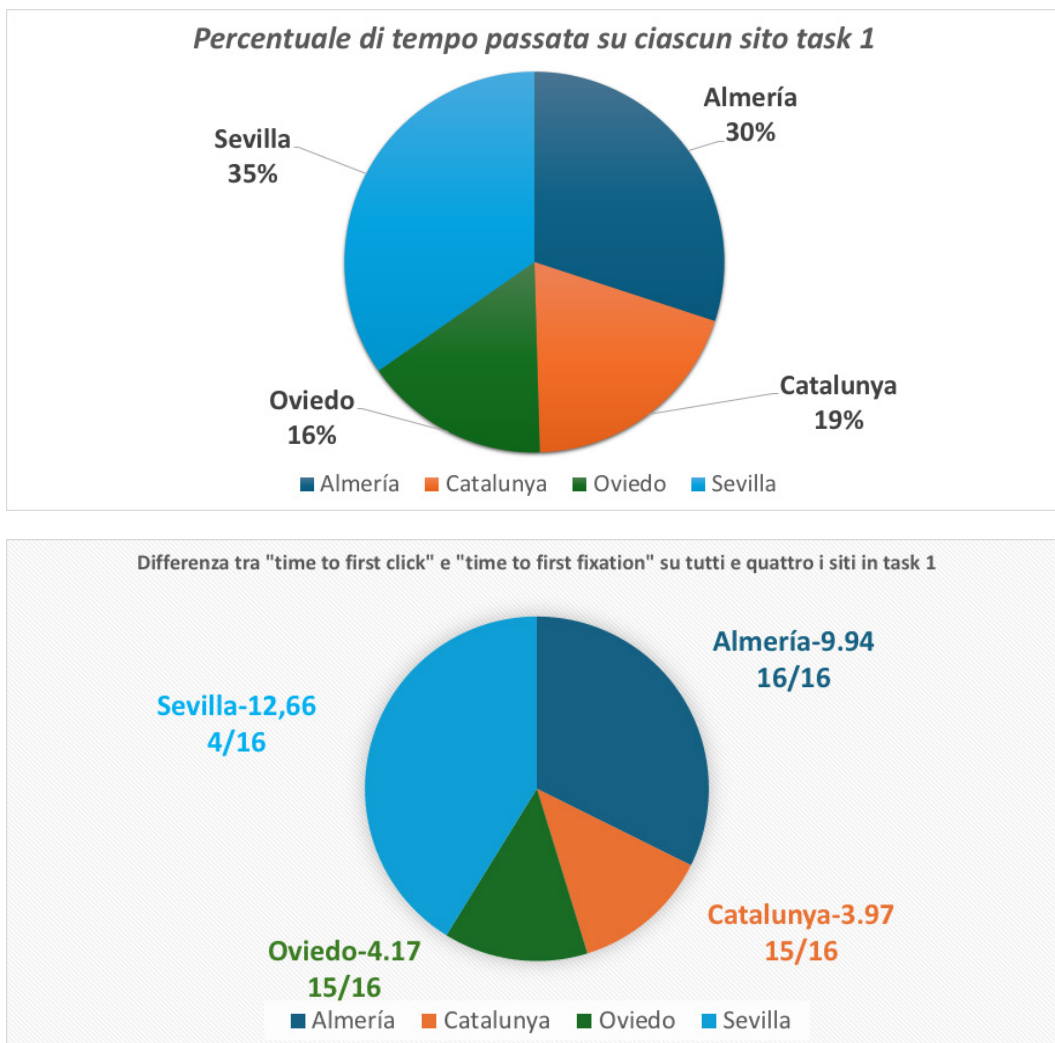
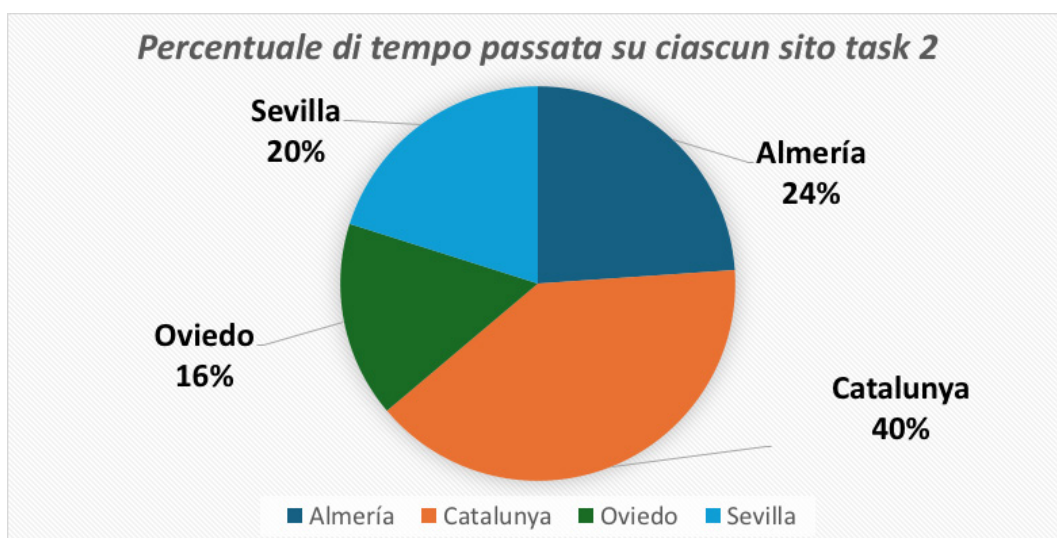


fig. 5. Grafici relativi al task 1.

Task 2

Università e aree di interesse (AOI)	Durata media	<i>Time to first click</i>	<i>Time to first fixation</i>	Percentuale media tempo trascorso sul sito	Differenza tra <i>time to first click</i> e <i>time to first fixation</i>	Numero di click sull'AOI	Numero di fissazioni sull'AOI
Almería	8,63	4,25	2,47	23,9%	1,78	9/16	15/16
Oviedo	5,79	4,82	1,78	16,04%	3,04	13/16	15/16
Oviedo 2		3,77	1,64		2,13	3/16	14/16
Sevilla	7,26	4,81	0,40	20,1%	4,41	15/16	16/16
Sevilla 2		10,60	8,35		2,25	1/16	6/16
Catalunya	14,42	12,41	3,97	39,94%	8,44	7/16	14/16
Catalunya 2		0	14,69		-14,69	0/16	8/16

tab. 4. Riepilogo dei dati relativi al task 2.



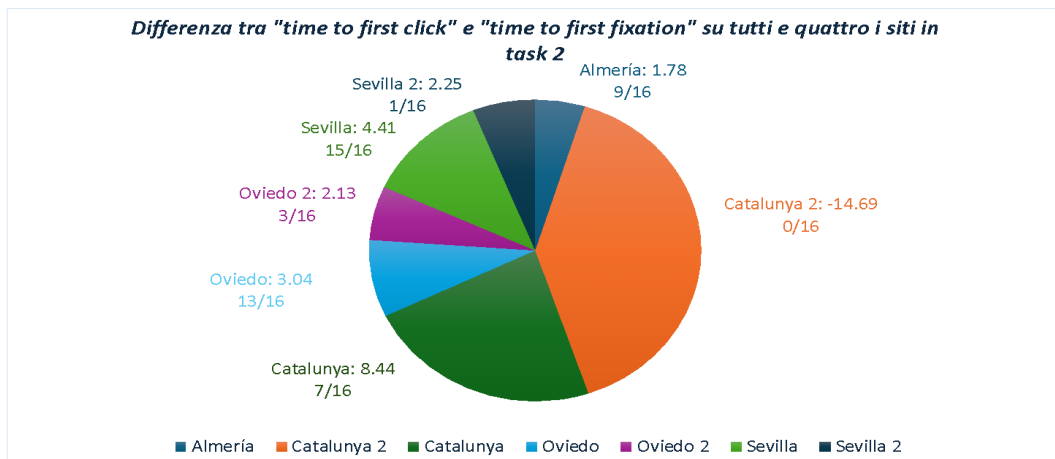


fig. 6. Grafici relativi al task 2.

7. CONCLUSIONI

Per rispondere alle domande di ricerca, occorre partire da un quadro generale che ricapitoli le modalità di presentazione delle opzioni di traduzione e dei corsi di lingua accanto ai dati ottenuti per ciascun *task*, come nella seguente tabella:

Università	RQ1 Task 1 Opzioni di traduzione	RQ1 % tempo trascorso sul sito	RQ1 Differenza tra click e prima fissazione	RQ2 Task 2 Informazioni sui corsi di lingua	RQ2 % tempo trascorso sul sito	RQ2 Differenza tra click e prima fissazione	RQ3 Medie di gradimento questionari SUS
Universidad de Almería	Bandiere (inglese e solo per poche sezioni)	30%	9.94 (16/16 cliccano)	«Cursos» dal menù principale (bandiere)	24%	1.78 (9/16 cliccano)	81,56
Universidad de Oviedo	Lingua per esteso (inglese)	16%	4.17 (15/16 cliccano)	Dal menù «cursos de idiomas», «cursos de español»	16%	3.04 (13/16 cliccano)	69,37
Universidad de Sevilla	Nessuna traduzione	35%	12.66 (4/16 cliccano)	Accessibile dal menù o lista lingue in basso	20%	4.41 (15/16 cliccano)	82,81
Universitat Oberta de Catalunya	Menù a tendina (sigla per inglese e catalano)	19%	3.97 (15/16 cliccano)	«Oferta formativa» menù a tendina o lista lingue in basso	40%	8.44 (7/16 cliccano)	78,90

tab. 5. Riepilogo complessivo dei dati.

Per ragioni di spazio, qui è stata riportata soltanto la principale area di interesse del *task 2*, escludendo quindi “Oviedo 2”, “Sevilla 2” e “Catalunya 2”, le quali avevano ottenuto un numero di click nettamente inferiore e dunque trascurabile ai fini del-

la comparazione finale. Considerando i valori evidenziati in verde, ossia quelli più bassi per ciascuna colonna, l'*Universidad de Oviedo* si configura come la più efficace rispetto alla percentuale di tempo trascorsa sul sito (primo sottoquesito) con circa il 16% del totale per entrambi i *task*. Per quanto concerne il secondo sottoquesito, invece, durante il *task 1* l'*Universitat Oberta de Catalunya* pare la più fruibile in termini di accessibilità, dal momento che tra la prima fissazione e il click sull'AOI sono trascorsi appena 3,97 secondi; mentre per il *task 2* spicca l'*Universidad de Almería* con solo 1,78 secondi di differenza. Il fatto che i dati non siano allineati su una stessa riga costituisce soltanto una contraddizione apparente: in realtà, sia l'*Universitat Oberta de Catalunya* per le traduzioni sia l'*Universidad de Almería* per i corsi di lingua proponevano le loro informazioni direttamente dal menù principale situato nella parte alta della pagina, esattamente come l'*Universidad de Oviedo*, il cui sito non a caso è risultato essere il più immediato nello svolgimento delle attività richieste.

Diverso peso va attribuito alle medie di gradimento dei questionari SUS, in cui l'*Universidad de Sevilla*, pur non avendo ottenuto nemmeno un valore positivo, rappresenta il sito che ha soddisfatto maggiormente gli utenti. Ciò potrebbe essere dovuto all'ideologia linguistica a cui ricorrono spesso gli informanti in questo tipo di indagini, attingendo alle informazioni note per rispondere ai questionari: non essendosi focalizzati sull'ostacolo costituito dall'assenza di traduzioni disponibili, i partecipanti hanno associato il prestigio del nome dell'Ateneo alla funzionalità del sito corrispondente.

Alla luce di quanto emerso, l'interpretazione più plausibile dei dati sembra condurci ad affermare che il plurilinguismo nell'ambito dell'offerta formativa e delle traduzioni del sito stesso andrebbe valorizzato collocando i rispettivi pulsanti di *call to action* direttamente nella barra del menù principale. Tuttavia, al di là di questa prima conclusione di carattere strutturale, pare opportuno ribadire che ogni sito efficace deve "parlare la stessa lingua" dei propri utenti, non soltanto adattandosi alle loro aspettative attraverso il *design* e la grafica, ma soprattutto consentendo l'accesso alle informazioni nella propria lingua, tanto più se si tratta di un'istituzione come quella di un Centro Linguistico. Dal campione analizzato, in effetti, traspare una certa difficoltà all'interno dei siti nell'applicazione coerente dei principi del plurilinguismo e dell'accessibilità, che parte dalla diversità linguistica per poi aprirsi anche ad altre forme di comunicazione come, ad esempio, la descrizione audiovisiva. Sul piano ideologico, pertanto, ci sono ancora passi da compiere per standardizzare il più possibile i siti dei CLA europei ai fini di un ampliamento significativo del potenziale pubblico e della creazione di un modello che possa essere d'esempio a una civiltà digitale in cammino verso la costruzione di un'identità pluriculturale sempre più inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

- Assila/Oliveira/Ezzedine 2016= Ahlem Assila / Káthia Marçal de Oliveira / Houcine Ezzedine, *Standardized Usability Questionnaires: Features and Quality Focus*, in «Journal of Computer Science and Information Technology», 6, pp. 15-31.
- Attardo/Pickering 2023=Salvatore Attardo / Lucy Pickering, *Eye tracking in linguistics*, Londra, Bloomsbury Academic.
- Calò 2015= Rosa Calò, *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Roma, Aracne Editrice.
- Cognigni 2020= Edith Cognigni, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS.
- Ericsson/Simon 1993= Karl Ericsson / Anders Herbert A. Simon, *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, Cambridge, Bradford Books/MIT press (1. ed. 1984).
- Esmeria/Seva 2017= Giselle Joy Esmeria / Rosemary R. Seva, *Web Usability: A Literature Review*, in DLSU Research Congress, Manila, De La Salle University.
- Garofolin/Trubnikova 2022= Benedetta Garofolin / Victoriya Trubnikova, *Il plurilinguismo come valore: intersezione tra linguistica educativa e politica*, in «Italian Studies in South Africa», 35 (2), pp. 1-3.
- Godfroid 2020= Aline Godfroid, *Eye Tracking in Second Language Acquisition and Bilingualism. A Research Synthesis and Methodological*, New York – Londra, Routledge.
- Nielsen 2012= Jakob Nielsen, *Usability 101: Introduction to Usability*, Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/> (consultato il 01/03/2025).
- Nielsen/Pernice 2011= Jakob Nielsen / Kara Pernice, *Eyetracking web usability. Siti che catturano lo sguardo*, Milano, Pearson.
- Nielsen/Loranger 2006= Jakob Nielsen / Hoa Loranger, *Web usability 2.0. L'usabilità che conta*, Milano, Apogeo Editore.
- Nielsen 1994= Jakob Nielsen, *Heuristic evaluation*. In Jakob Nielsen/ Robert L. Mack (a cura di), *Usability Inspection Methods*, New York, John Wiley & Sons.
- Nielsen/Landauer 1993= Jakob Nielsen / Thomas K. Landauer, *A mathematical model of the finding of usability problems*. In *Proceedings of the INTERACT '93 and CHI '93 Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '93)*, New York, Association for Computing Machinery, pp. 206–213.
- Novák/Masner/Benda/Šimek/Merunka 2023= Jakub Štěpán Novák / Jan Masner / Petr Benda / Pavel Šimek / Vojtěch Merunka, *Eye Tracking, Usability, and User Experience: A Systematic Review*, in «International Journal of Human–Computer Interaction», 40, pp. 4484–4500. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2221600>
- Piccardo/Germain-Rutherford/Lawrence 2022= Enrica Piccardo / Aline Germain-Rutherford / Geoff Lawrence, *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*, Londra-New York, Routledge.
- Weichbroth/Redlarski/Garnik 2016= Pawel Weichbroth / Krzysztof Redlarski / Igor Garnik, *Eye-tracking web usability research*, in *Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS)*, Gdansk, Institute of Electrical and Electronics Engineers, pp. 1681-1684.
- Zammarchi/Mola/Contu/Frigau 2019= Gianpaolo Zammarchi / Francesco Mola / Giulia Contu / Luca Frigau, *Valutazione della web usability attraverso l'eye tracking: il caso studio del portale dell'Università di Cagliari*, in Giacomo Camba et. al. (a cura di), *Il mondo che cambia*, Milano, FrancoAngeli, pp. 278-290.

RINGRAZIAMENTI

Un doveroso riconoscimento per il contributo offerto come informanti nel presente studio va alle docenti, ai CEL, agli studenti e alle studentesse dell'Università per Stranieri di Siena: Gemma Rose Dawkes, Marcela Viviana Gallon, María Eugenia Granata, Monica Adriana Huerta, David Julian Walthall, Benedetta Amenta, Mirko Bottoni, Ginevra Brogi, Alexander Hugo Catania, Serena Cocuzzoli, Adele Colangelo, Leonardo Germanese, Federica Vita Maria La Rosa, Vittoria Regoli, Noemi Romanelli e Veronica Rossi, senza cui questo lavoro non sarebbe stato possibile.

LORENA DELVINO¹

EYE TRACKING TRA CONTINUITÀ E INNOVAZIONE: METRICHE EMERGENTI E PROSPETTIVE APPLICATIVE

ABSTRACT:

L'*eye tracking*, inizialmente utilizzato quasi esclusivamente in ambienti altamente controllati come i laboratori, è gradualmente diventato un sensore integrato in sistemi digitali utilizzati in contesti reali e quotidiani. Questo articolo esamina l'applicazione in campi emergenti come l'apprendimento adattivo, la valutazione clinica (ad esempio per l'autismo e la dislessia) e il monitoraggio delle prestazioni in ambito lavorativo. Particolare attenzione viene rivolta allo sviluppo di nuove metriche, tra cui quelle legate alla durata e alla frequenza dei *blink*, che vanno oltre i tradizionali indicatori per fornire informazioni sugli stati attentivi e cognitivi degli utenti. L'analisi considera anche l'evoluzione parallela delle tecniche di elaborazione dei dati sempre più basate sul calcolo in tempo reale. Questi progressi promuovono il ruolo dell'*eye tracking* come strumento fondamentale nel contesto dell'Industria 5.0 che mira a rimettere al centro l'essere umano. L'articolo si conclude con una prospettiva aperta agli sviluppi futuri del tracciamento oculare.

¹ Insight & Innovation Manager presso SR LABS srl; lorena.delvino@srlabs.it.

ABSTRACT:

Eye tracking technologies have gradually moved from controlled laboratory settings to integrated components of digital systems. This article examines their application in emerging fields such as adaptive learning, clinical assessment (*e.g.*, autism and dyslexia) and workplace performance monitoring. Particular emphasis is placed on the development of novel metrics -such as blink frequency and duration- that go beyond traditional gaze indicators to provide additional insight into attentional and cognitive states. The analysis also considers the parallel evolution of data processing techniques that increasingly rely on passive sensing and real-time computation. Together, these advances support the role of eye tracking as a fundamental tool in the context of Human-Centred Industry 5.0. Finally, future research directions in pervasive gaze-based systems are discussed.

1. INTRODUZIONE

La rilevazione, registrazione e analisi dei movimenti oculari negli ultimi anni è diventata una *practice* di ricerca diffusa non solo in ambienti accademici ma anche aziendali. I recenti sviluppi nella sensoristica, nella miniaturizzazione dei componenti, negli algoritmi di *machine learning* hanno migliorato l'accuratezza e l'accessibilità dei dispositivi, rendendoli utilizzabili in ambiti finora impensabili.

I molteplici studi realizzati hanno permesso una comprensione più approfondita e oggettiva non solo dei movimenti oculari in sé, ma anche dei fenomeni cognitivi a cui essi sono strettamente legati: la distribuzione delle risorse attentive *in primis*, la memoria, *l'engagement*, la fatica e il *workload*. Altri tipi di movimenti oculari, come per esempio il *blink*, sono inoltre considerati dei biomarcatori promettenti, poco invasivi e con un accesso in *real time* sull'attività del sistema dopaminergico (con importanti risvolti nello studio del Parkinson e dei disordini dello spettro autistico).

La sempre più frequente integrazione di questi *device* in sistemi già esistenti ha poi ampliato l'utilizzo attivo dell'*eye tracking*, inteso come *tool* abilitante che consente agli utenti finali di usare lo sguardo come input da fornire a un'interfaccia: numerose sono le ricadute per lo sviluppo di sistemi di apprendimento adattivo, di *device hands-free*, nei settori *automotive* e industriale, con un impatto significativo sulla mitigazione del rischio in ambienti di lavoro complessi.

2. L'EYE TRACKING: DA TECNOLOGIA SPERIMENTALE A STRUMENTO TRASLAZIONALE

Negli ultimi vent'anni, l'*eye tracking* ha vissuto un'evoluzione radicale, trasformandosi da tecnologia sperimentale a strumento diffuso e versatile. La rilevazione dei mo-

vimenti oculari e l'analisi delle strategie visive hanno trovato applicazioni sempre più numerose e trasversali, supportate dall'avanzamento dei sensori, dalla miniaturizzazione della componentistica *hardware* e dall'integrazione con algoritmi di *machine learning*, prima, e con applicazioni di intelligenza artificiale, poi.

Se fino a pochi anni fa il suo utilizzo era limitato a contesti altamente controllati e ad ambienti di ricerca accademica, oggi l'*eye tracking* -grazie anche all'avvento di dispositivi indossabili e *screen-based* di nuova generazione, più piccoli e *wireless*- è ampiamente usato per studi in contesti ecologici, permettendo rilevazioni in situazioni reali con un grado di intrusività minimo.

La tecnologia *eye tracking* è stata tradizionalmente impiegata in diversi ambiti di ricerca, tra cui la psicologia e le neuroscienze cognitive, la *human-computer interaction*, la ricerca medico-clinica e il *gaming*. Tra le principali tematiche di studio troviamo la *user experience* (in ambienti digitali, phygital e reali), le *peak performance*², il *training* avanzato³ e il comportamento e le dinamiche decisionali dei consumatori.

In ciascuno di questi settori, l'impiego dei *device eye tracking* ha contribuito significativamente all'avanzamento della conoscenza su come le persone esplorano gli ambienti o reagiscono agli stimoli, elaborano le informazioni che hanno a disposizione e su come prendono decisioni su vari fronti. La combinazione tra modelli computazionali e dati oculometrici, consente oggi inferenze significative su processi cognitivi come l'attenzione, la memoria di lavoro, il carico cognitivo, la stanchezza e l'*engagement*.

L'ampia letteratura disponibile (in particolare, cfr. Alhilo/Al-Sakaa 2024), i progressi tecnologici, i modelli di analisi avanzata e gli approcci multidisciplinari sono ormai sufficientemente maturi da sostenere un'evoluzione fondamentale: dalla ricer-

2 Il concetto di *peak performance* fa riferimento alla massima espressione delle capacità fisiche, cognitive o emotive di un individuo in un compito o contesto specifico, in genere ad alta complessità e in condizioni di stress. Questo stato ottimale è caratterizzato da un'elevata efficienza nell'esecuzione di azioni complesse, un focus mentale sostenuto e una gestione efficace delle risorse emotive. Questo concetto è particolarmente rilevante in ambiti come lo sport professionistico, l'aviazione, la chirurgia, l'alta formazione professionale o le operazioni militari, dove l'ottimizzazione della prestazione è critica e ogni variabile fisiologica e cognitiva può influenzare significativamente il risultato finale.

3 Il *training* avanzato è una evoluzione dei metodi formativi tradizionali che sfrutta tecnologie di ultima generazione per ottimizzare l'apprendimento e la valutazione delle competenze in contesti complessi e ad alta specializzazione. Questa metodologia si distingue per la sua capacità di fornire *feedback* oggettivi e personalizzati e permette di identificare e trasferire le cosiddette "competenze implicite", ovvero quelle abilità che gli esperti applicano in modo inconsapevole e che risultano difficili da verbalizzare e trasferire ai novizi attraverso metodi tradizionali (per ulteriori approfondimenti, si veda: <https://www.tobii.com/solutions/training-and-skills-assessment>; per alcuni *case studies*, invece, si possono consultare le seguenti risorse: <https://www.tobii.com/resource-center/customer-stories/using-eye-tracking-for-emergency-lifesaving-situations>; <https://www.tobii.com/resource-center/customer-stories/enhancing-aviation-safety-and-design-with-eye-tracking>; <https://www.tobii.com/resource-center/customer-stories/improving-thoracoscopic-surgery-training-with-eye-tracking>; <https://www.tobii.com/blog/improve-standardized-work>).

ca di base all'applicazione traslazionale, intesa come processo di trasformazione delle scoperte scientifiche fondamentali in applicazioni pratiche che possono migliorare la salute, il benessere e le *performance* umane. Ne è un esempio il sistema *Gaze-GNN* (*gaze-guided graph neural network*) che integra in tempo reale i dati del tracciato visivo con reti neurali grafiche per classificare in modo più accurato immagini radiologiche e supportare i medici nella formulazione della diagnosi (Wang *et. al.* 2023).

3. INTEGRAZIONE IN SISTEMI GIÀ ESISTENTI: DA STRUMENTO DI MISURAZIONE A LAYER SENSORIALE

Attualmente, pensare l'*eye tracking* solo nelle sue forme e declinazioni più diffuse è riduttivo. Infatti, parallelamente all'uso con finalità di rilevazione passiva e analisi dei dati visivi (per scopi di ricerca) e all'impiego attivo che se ne fa in contesti assistenziali (come i comunicatori a controllo oculare per pazienti con disabilità cognitive e motorie gravi), si afferma un nuovo modello: l'integrazione dell'*eye tracking* all'interno di sistemi e prodotti già esistenti. Non più, quindi, un *hardware* separato da aggiungere e adattare a un sistema preesistente, ma un componente del sistema stesso (sensore *embedded*).

L'obiettivo di queste integrazioni è quello di migliorare significativamente l'efficienza, la personalizzazione e la sicurezza in una varietà di contesti applicativi.

L'approccio "*embedded*" apre a molteplici vantaggi. In primo luogo, riduce i costi e la complessità dell'interazione uomo-macchina, evitando la necessità di dispositivi separati e facilitando la diffusione della tecnologia anche in contesti quotidiani e non specialistici. Inoltre, consente una raccolta continua e contestuale dei dati visivi, aprendo la strada a funzionalità avanzate come il monitoraggio passivo dell'attenzione e del carico cognitivo, senza interrompere l'attività principale dell'utente. Questa innovazione ha avuto un ruolo cruciale nello sviluppo di sistemi di apprendimento adattivo, di *device hands-free* e di strumenti per la misurazione dei livelli di allerta, contribuendo notevolmente alla mitigazione del rischio in ambienti di lavoro complessi.

L'*eye tracking* evolve così da semplice strumento di misurazione a vero e proprio *layer* sensoriale aggiuntivo, capace di potenziare l'intelligenza e la reattività dei sistemi digitali con i quali ci interfacciamo. Sostanzialmente fornisce alle macchine che utilizziamo la possibilità di diventare *user-aware*, ossia di raccogliere un segnale rivelatore degli stati cognitivi e comportamentali dell'utente e di modulare il proprio funzionamento di conseguenza. La transizione da interfacce reattive a interfacce realmente adattive richiede infatti la capacità di inferire stati mentali latenti attraverso segnali osservabili e l'oculometria si presta perfettamente a questo scopo. In altre parole, non solo l'esperienza dell'utente ne trae beneficio, ma vi è un arricchimento "perceptivo" anche del sistema stesso che grazie a questo flusso informativo continuo può:

- alimentare algoritmi adattivi per interfacce che si modulano in tempo reale sull'utente;
- attivare automatismi intelligenti (per esempio, nascondere o evidenziare informazioni, abilitare comandi *gaze-based*, prevenire errori umani);
- ottimizzare l'interazione uomo-macchina rendendola più fluida, predittiva e contestualizzata.

4. NUOVE METRICHE E NUOVO SGUARDO SUI DATI

Come accennato, le innovazioni degli ultimi anni non hanno insistito solo su aspetti tecnologici e relativi all'*hardware*, ma hanno anche aperto il campo a nuovi paradigmi di lettura e di interpretazione dei dati.

Di particolare attualità, il focus e l'utilizzo delle metriche di *blinking*. Il *blink*, cioè l'ammiccamento, è una chiusura temporanea di entrambi gli occhi, che comporta movimenti delle palpebre superiori e inferiori, durante i quali la pupilla viene momentaneamente nascosta alla vista. Il *blink* è un fenomeno fisiologico fondamentale con una funzione primaria di lubrificazione e protezione dell'occhio. Tra le varie tipologie identificate, ci si focalizza sui *blink* spontanei (cioè quelli che avvengono inconsapevolmente, ma periodicamente e senza uno stimolo esterno).

I tassi di *blink* spontanei registrati con il tracciamento oculare sono interessanti perché si legano all'attività del sistema dopaminergico (Agnoli *et. al.* 2023), il quale svolge un ruolo fondamentale in funzioni come il movimento, la motivazione, la ricompensa, le emozioni e l'adattamento alle nuove esperienze. Sostanzialmente il *blink* è considerato un "*proxy*", ossia un accesso non invasivo ad alcune funzioni cognitive e condizioni neurologiche. Particolarmente importanti i risvolti in ambito medico (supporto nella diagnosi e gestione di condizioni come *Parkinson*, ADHD, schizofrenia e autismo) e nelle *peak performance*.

Studi neuroscientifici e nell'ambito dell'ergonomia cognitiva⁴ confermano che il *blink* è un indicatore affidabile dell'impegno mentale e dell'affaticamento. Ad esempio, durante compiti complessi, la frequenza dei *blink* tende a diminuire, indicando uno stato di maggiore concentrazione. Al contrario, un aumento della frequenza e una maggiore durata del *blink* sono spesso associati a stanchezza e calo dell'attenzione. Il *blink* apre una finestra anche sull'attività della memoria (Cools *et. al.* 2011): tassi più bassi durante momenti salienti si correlano a una migliore ritenzione a lungo

4 Si tratta di una disciplina che si occupa dello studio dei processi mentali (come attenzione, memoria, percezione, ragionamento e presa di decisione) in relazione all'interazione con sistemi, strumenti e ambienti di lavoro per ottimizzare l'efficacia, l'efficienza e la sicurezza nell'interazione uomo-macchina. L'obiettivo dell'ergonomia cognitiva è progettare interfacce, compiti e ambienti che siano compatibili con le capacità cognitive umane, riducendo il carico mentale, semplificando le informazioni che l'utente deve elaborare e prevenendo eventuali errori.

termine dell'informazione (maggiore coinvolgimento rispetto agli stimoli).

Il movimento di ammiccamento veniva rilevato anche in precedenza attraverso l'analisi del movimento dei muscoli perioculari o attraverso telecamere: la novità, in questo caso, risiede nell'implementazione di algoritmi, come per esempio quello di *eye-openess* (Nyström *et. al.* 2024), i quali hanno permesso l'individuazione di nuovi parametri che rendono più solide e affidabili le interpretazioni e che danno anche più spazio alla dinamica delle metriche in un lasso temporale, più che alle metriche in sé.

Anche la crescente adozione delle procedure di segmentazione temporale (suddivisione del flusso continuo di dati in finestre temporali più brevi) permette di analizzare in modo più capillare i dati e di rilevare variazioni dinamiche (che potrebbero non essere evidenti nell'analisi aggregata su tutto il compito), andamenti locali associati a specifici eventi (*trend*, picchi o cali) e transizioni tra stati cognitivi diversi durante l'esecuzione di compiti complessi. Questa procedura garantisce inoltre il monitoraggio in tempo reale e la possibilità di ottenere *feedback* immediati (Kröger *et. al.* 2020; Rothkopf *et. al.* 2007).

5. AMBITI APPLICATIVI EMERGENTI

L'apprendimento e, in particolare l'*adaptive learning*, è uno degli ambiti in cui l'*eye tracking* può avere un impatto significativo. L'analisi in tempo reale del comportamento e delle strategie visive di uno studente permette infatti di identificare momenti di difficoltà, calo attentivo o *workload*. Tali informazioni sullo status cognitivo dell'utente sono input preziosi per i sistemi che si adattano dinamicamente, modulando ritmo e presentazione dei contenuti alle esigenze e caratteristiche del discente. In ambito scolastico e formativo in generale, l'*eye tracking* può facilitare la valutazione dei *pattern* di apprendimento messi in atto, identificare studenti a rischio di disattenzione cronica o difficoltà di comprensione e migliorare l'efficacia degli strumenti didattici digitali. L'integrazione dell'*eye tracking* in piattaforme di apprendimento è già oggetto di ricerca e sviluppo, come evidenziano diversi progetti europei come ad esempio iREAD (<https://iread-project.eu/>) e lavori accademici (Tsai *et. al.* 2012), che dimostrano come l'oculometria possa incrementare notevolmente l'efficacia delle piattaforme educative digitali, rendendole più *user-aware* e cognitivamente reattive.

Nel campo della diagnosi e dell'*assessment*, l'*eye tracking* sta diventando un alleato efficace nella diagnosi precoce di alcune neurodivergenze, quali l'autismo e la dislessia. In particolare, i *pattern* visivi dei soggetti con autismo differiscono in modo sistematico da quelli dei soggetti neurotipici, mostrando una minore focalizzazione sui volti umani, un tracciamento irregolare e una minore sincronizzazione dello sguardo con gli eventi sociali (Bacon *et. al.* 2020). Questi elementi possono essere rilevati già in età molto precoce, facilitando interventi terapeutici tempestivi come, ad esempio, permette di fare la piattaforma *Lookware* di BioStream Technologies (<https://www.>

biostreamtech.com/)⁵. Analogamente, nel caso della dislessia, l'analisi oculometrica offre nuovi strumenti per comprendere meglio la relazione tra i movimenti oculari e i processi di decodifica del linguaggio scritto. Studi recenti hanno mostrato che parametri come la regressione saccadica e la durata delle fissazioni possono distinguere con buona accuratezza tra lettori dislessici e tipici, offrendo prospettive interessanti per *screening* automatizzati e poco invasivi (Coenen *et. al.* 2024).

Un'ulteriore frontiera è rappresentata dall'uso dell'*eye tracking* in ambiti professionali e industriali. Le metriche visive, infatti, possono essere integrate in sistemi di supporto decisionale o di *alerting*, contribuendo a ridurre gli errori umani e migliorando la sicurezza operativa. L'*eye tracking* si configura quindi come uno strumento chiave nei sistemi di *human factors monitoring* (Gervasi *et. al.* 2024), soprattutto in contesti dove è necessario studiare e migliorare la collaborazione uomo-macchina o permettere ai *cobot* (*robot* collaborativi progettati per interagire con gli esseri umani) di riconoscere le intenzioni degli operatori, così da adattarsi meglio alle loro esigenze e fornire tempestiva assistenza.

6. CONCLUSIONI

Come l'articolo ha illustrato, l'*eye tracking* si sta affermando come un elemento decisivo nella transizione verso sistemi più intelligenti, adattivi e centrati sull'essere umano. Parlare dell'*eye tracking* come *layer* sensoriale aggiuntivo significa dunque riconoscere che questo *device*, oltre alla sua funzione originaria di misurazione dei movimenti oculari, sta assumendo un ruolo sempre più importante all'interno dell'ecosistema digitale. In prospettiva, si configura come uno dei componenti fondamentali nelle architetture dell'*intelligenza ambientale*, in cui la tecnologia non si limita a rispondere a input espliciti, ma interpreta continuamente segnali impliciti provenienti dall'utente.

Le applicazioni emergenti in ambito educativo, clinico e professionale mostrano come l'*eye tracking* possa diventare un alleato strategico nella personalizzazione dell'esperienza, nella diagnosi precoce e nella prevenzione degli errori, contribuendo a rendere i dispositivi digitali più inclusivi, proattivi e consapevoli del contesto umano.

In conclusione, parallelamente agli sviluppi e alle evoluzioni tecnologiche, l'adozione su larga scala dell'*eye tracking* solleva alcune questioni ancora aperte. Tra que-

5 Il sito BioStream Technologies presenta *Lookware*, una piattaforma terapeutica digitale progettata per supportare i bambini con disturbo dello spettro autistico (ASD) attraverso l'uso di videogiochi interattivi e tecnologie avanzate. *Lookware* è uno strumento terapeutico che combina l'analisi comportamentale applicata (ABA) con tecnologie come il tracciamento oculare e l'intelligenza artificiale. I moduli principali si propongono di valutare l'attenzione visiva e migliorare la capacità di mantenere il contatto oculare, aumentando il riconoscimento delle emozioni.

ste, le difficoltà nella standardizzazione delle misure, la variabilità interindividuale e la complessità interpretativa in ambienti non controllati. Inoltre, la crescente diffusione di sistemi di tracciamento passivo impone una riflessione sulle implicazioni etiche e legali, in particolare in termini di privacy, consenso informato e uso secondario dei dati. Affrontare queste criticità sarà essenziale per un'integrazione responsabile e sostenibile della tecnologia nei contesti applicativi emergenti.

BIBLIOGRAFIA

- Agnoli *et. al.* 2023 = Sergio Agnoli / Serena Mastria / Marco Zanon / Giovanni Emanuele Co-razza, *Dopamine supports idea originality: The role of spontaneous eye blink rate on divergent thinking*, in «Psychological Research», 87(1), pp. 17–27. <https://doi.org/10.1007/s00426-022-01658-y>
- Alhilo/Al-Sakaa 2024 = Taisir Alhilo / Akeel Al-Sakaa, *Eye Tracking Review: Importance, Tools, and Applications*, in Fausto Pedro García Márquez / Akhtar Jamil / Alaa Ali Hameed / Isaac Segovia Ramírez (a cura di), *Emerging Trends and Applications in Artificial Intelligence*, Cham, Springer, pp. 383–394, vol. 960. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56728-5_32
- Bacon *et. al.* 2020 = Elizabeth C. Bacon / Adrienne Moore / Quimby Lee / Cynthia Carter Barnes / Eric Courchesne / Karen Pierce, *Identifying prognostic markers in autism spectrum disorder using eye tracking*, in «Autism», 24(3), pp. 658–669.
- Coenen *et. al.* 2024 = Leonie Coenen / Matthias Grünke / Sebastian Becker-Genschow / Kirsten Schlüter / Matthias Schulden / Anne Barwasser, *A systematic review of eye-tracking technology in dyslexia diagnosis*, in «Insights into Learning Disabilities», 21(1), pp. 45–65.
- Cools *et. al.* 2011= Roshan Cools / Mark D'Esposito, *Inverted-U-shaped dopamine actions on human working memory and cognitive control*, in «Biological Psychiatry», 69(12), pp. E113–E125. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.03.028>
- Gervasi *et. al.* 2024= Riccardo Gervasi / Matteo Capponi / Luca Mastrogiacomo / Fiorenzo Franceschini, *Eye-tracking support for analyzing human factors in human-robot collaboration during repetitive long-duration assembly processes*, in «Production Engineering», 19, pp. 47–64. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11740-024-01294-y>
- Kröger *et. al.* 2020= Jacob Leon Kröger / Otto Hans-Martin Lutz / Florian Müller, *What Does Your Gaze Reveal About You? On the Privacy Implications of Eye Tracking*, 14th IFIP International Summer School on Privacy and Identity Management (Privacy and Identity), Aug 2019, Windisch, Switzerland, pp. 226–241.
- Nyström *et. al.* 2024= Marcus Nyström / Richard Andersson / Diederick C. Niehorster / Roy S. Hessels / Ignace T. C. Hooge, *What is a blink? Classifying and characterizing blinks in eye openness signals*, in «Behavior Research Methods», 56(4), pp. 3280–3299. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02333-9>
- Rothkopf *et. al.* 2007= Constantin A. Rothkopf / Dana H. Ballard / Mary M. Hayhoe, *Task and context determine where you look*, in «Journal of Vision», 7(14), pp. 1–20.
- Tsai *et. al.* 2012= Meng-Jung Tsai / Huei-Tse Hou / Meng-Luang Lai / Wan-Yi Liu / Fang-Ying Yang, *Visual attention for solving multiple-choice science problem: An eye-tracking analysis*, in «Computers & Education», 58(1), pp. 375–385. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.012>

Wang *et. al.* 2023= Bin Wang / Hongyi Pan / Armstrong Aboah / Zheyuan Zhang / Elif Keles / Drew Torigian / Baris Turkbey / Elizabeth Krupinski / Jayaram Udupa / Ulas Bagci, *GazeG-NN: A Gaze-Guided Graph Neural Network for Chest X-ray Classification*, in Proceedings of the IEEE/CVF Winter Conference on Applications of Computer Vision (WACV), pp. 2194-2203. <https://arxiv.org/abs/2305.18221>

II. *EYE TRACKING*
E APPLICAZIONI
INTERDISCIPLINARI:
DALL'AUDIOVISIVO
ALLA CARTOGRAFIA

CLAUDIA BUFFAGNI¹

*EYE TRACKING E UMORESCO TEDESCO:
ANALISI DELLA COMPRESIONE
IN UN CONTESTO MULTILINGUE*

ABSTRACT:

Il presente saggio analizza il dialogo umoristico nella serie televisiva ospedaliera tedesca *Doktor Ballouz*. Dapprima si introduce il ruolo dell'umorismo in un contesto medico. Dopo un breve esame dei tipi di umorismo e delle loro funzioni nella comunicazione medica, il testo fornisce un'analisi della rappresentazione televisiva di tali scambi, basata su alcuni casi di studio.

Adottando una prospettiva pragmatica, l'articolo presenta un approccio empirico che prevede l'utilizzo di una metodologia mista. Si è svolto un esperimento così articolato: 1) in primo luogo, agli informanti sono stati mostrati estratti della serie televisiva con sottotitoli intralinguistici; 2) durante la visione sono stati registrati i loro movimenti oculari con la tecnologia *eye tracking*; 3) in seguito è stato chiesto loro di completare dei questionari sulle scene viste; 4) infine, è stato videoregistrato il contesto in cui si è svolta la rilevazione. Lo studio si propone di esaminare la comprensione dell'umorismo attraverso l'osservazione delle reazioni anche al fine di effettuare riflessioni sull'apprezzamento dell'umorismo. Pertanto, sono state studiate

¹ Università per Stranieri di Siena; buffagni@unistrasi.it.

le reazioni dei partecipanti a diversi tipi di umorismo per ipotizzare le possibili cause delle differenze nelle risposte fornite e, a livello individuale, delle discrepanze tra le risposte date e i risultati delle rilevazioni *eye tracking*. Lo studio si propone di fornire indicazioni utili sulla comprensione e l'apprezzamento dell'umorismo verbale in tedesco da parte di madrelingua e apprendenti di tedesco.

ABSTRACT:

This paper analyses humorous dialogue in the German hospital TV series *Doktor Ballouz*. First, the study introduces the role of humor in a medical context. Following a brief examination of the types of humor and their functions in medical communication, the text provides an analysis of the televised depiction of such exchanges based on a few case studies.

Adopting a pragmatic perspective, the paper presents an empirical approach involving mixed methods. An experiment was carried out in the following manner: 1) First, the informants were shown excerpts from the TV series with intralingual subtitles. 2) Their eye movements were recorded using *eye tracking* technology. 3) They were then asked to complete questionnaires about the scenes they had seen. 4) The context in which this took place was also video-recorded. The study aims to examine humor comprehension by observing reactions. This also prompts reflections on humor appreciation. Therefore, the reactions of the participants to different types of humor were studied in order to hypothesise the possible causes of differences in answers given by participants and, at an individual level, discrepancies between self-reported responses and the findings of the *eye tracking* surveys. This paper aims to provide useful insights into the comprehension and appreciation of German verbal humour by German speakers and learners of German.

1. INTRODUZIONE

La comunicazione in contesto sanitario offre numerose opportunità di studio di conversazioni realistiche tra diversi attori (medici, operatori, studenti, pazienti di diverse età ed estrazione e i loro accompagnatori), rappresentando così una preziosa fonte di interazioni verbali, in cui lo *humor* assume molteplici forme. Lo *humor* in ambito medico è oggetto da tempo di crescente riconoscimento e interesse, tanto da essere ormai considerato imprescindibile materia di approfondimento già a partire dal tirocinio di medici specializzandi e operatori sanitari in formazione (Garcia *et. al.* 2023).² Tra le funzioni rilevanti vi è quella di esorcizzare i disagi e le difficoltà

2 Anche nella comunicazione medica via social media la presenza di elementi umori-

della propria condizione tra pazienti di un ospedale, rafforzando il legame tra loro, in opposizione agli esterni e a medici e infermieri, che occupano una posizione di autorità (Coser 1959: 177; Christopher 2015; Guzzetti/Re 2016; per i pazienti pediatrici, Cherubini/Bilenchi 2021:141-147).

Per quanto attiene alla comunicazione infermiere-paziente, è noto in letteratura che l'utilizzo dell'umorismo tra operatori sanitari e pazienti conduce a un miglioramento nella relazione, all'abbattimento di barriere difensive dovute a paura e diffidenza, al miglioramento dell'umore, alla condivisione dei problemi da parte del paziente, che può affrontare con più sicurezza la malattia e gestire meglio stress e ansia. Può inoltre essere d'aiuto all'infermiere nella gestione delle proprie emozioni (Guzzetti/Re 2016; Ferrazzo 2015). Tra medico e paziente lo *humor* appare nel complesso meno presente, sia per il minor tempo condiviso, sia per la maggiore distanza di *status*.

Nell'ambito della formazione medica, da parte dei formatori si individuano sia usi positivi dello *humor* (allo scopo di gestire le emozioni, marcare lo *status* interno ed esterno, facilitare il senso di solidarietà, che agevolano il *coping* e la comunicazione) ma anche *humor* negativi che, valorizzando il conformismo, evidenziando i rapporti gerarchici e, rinforzando la discriminazione, portano ad un aumento della condizione di stress (cfr. Gray *et. al.* 2023). Data la dominanza di spiccate gerarchie nell'ambito indagato, l'aspetto della gestione del potere influenza la comunicazione e lo *humor* viene talvolta utilizzato in senso negativo anche tra colleghi, per marcare la differenza di *status* (in passato, spesso in combinazione a una differenza di genere) e l'esclusione (p.es. medici con identità di genere maschile versus infermieri con identità di genere femminile, cfr. Sanderl 2008: 1-19). Tali aspetti sono ripresi da serie tv mediche che, presentando dialoghi realistici, costituiscono oggetti adeguati per studi sull'interazione orale, anche umoristica (Buffagni/Aurora 2024: 141-168).

Lo studio presenta un esperimento con l'obiettivo di mettere in luce alcuni aspetti della relazione tra reazione, comprensione e apprezzamento degli stimoli umoristici (Heintz *et. al.* 2023; Israel *et. al.* 2022; Calpestrati 2025) in testi multimodali: seguendo una prospettiva pragmatica, il contributo presenta un'impostazione empirica con una metodologia mista, basata sull'analisi di un corpus di rilevazioni *eye tracking* relative alla visione di clip da parte di informanti (studenti e docenti) tratte dalla serie tv tedesca *Doktor Ballouz* con sottotitoli intralinguistici, videoregistrazioni delle rilevazioni e compilazione di questionari. Lo studio qualitativo intende indagare le reazioni degli informanti ai diversi tipi di *humor* presenti nel prodotto filmico e ipotizzare le possibili cause di differenze nelle risposte fornite dai partecipanti tra

stici ha dimostrato di incrementare l'efficacia dei messaggi (Frank *et. al.* 2025; per uno studio sull'utilizzo di elementi umoristici in campagne di prevenzione a mezzo stampa, cfr. Brigaud/Lafont/Blanc 2021: 1-8).

loro e, a livello individuale, degli scarti tra quanto dichiarato e gli esiti delle rilevazioni tramite *eye tracker*, anche con riguardo alla fruizione dei sottotitoli (per il ruolo svolto da sottotitoli intralinguistici nell'apprendimento di una LS, cfr. Vanderplank 2016 e Gerstenbacher 2015: 195-202; per l'utilizzo dell'*eye tracker* nella fruizione dei sottotitoli si veda D'Ydewall/de Bruycker 2007, Gottlieb 2012; Gerber-Morón/Szarkowska/Woll 201; Di Giovanni/Romero 2019: 125-144; Brescia-Zapata *et. al.* 2025). Il saggio si propone di fornire spunti utili ad una riflessione sulla comprensione e l'apprezzamento dell'umorismo verbale tedesco da parte di tedescofoni e apprendenti (italofoni, lusofoni e francofoni) di tedesco.

Nelle sequenze, analizzate sulla scorta della *General Theory of Verbal Humor* (GTVH) e in particolare della teoria degli script contrapposti (Raskin/Attardo 1991:293-347), viene indagato il tipo di *humor*, in quanto rilevante ai fini delle reazioni (Heintz *et. al.* 2023),³ facendo riferimento alla distinzione in *affiliative*, *self-enhancing*, *aggressive* e *self-defeating* (Martin *et. al.* 2003; Penzo *et al.* 2011; Ruch/Heintz 2013 e Ruch/Heintz 2016), così intesa: «affiliativo: si cerca di divertirsi e di far divertire in chiave socializzante; autorinforzativo: stimola la capacità, tramite il divertimento, di far fronte ai conflitti e agli eventi negativi, rinforzando le proprie difese; aggressivo: tende a deridere gli altri, ad utilizzare il sarcasmo; autosvalutativo: espone al riso altrui attraverso l'esplicita rivelazione dei propri difetti e manchevolezze» (Cristini/Forabosco/Antonietti 2021: 116).

Come noto, la comprensione dello *humor* per apprendenti di L2 è particolarmente sfidante, sia per la decodifica del messaggio, sia perché può non essere riconosciuta l'incongruenza⁴ su cui si basa il meccanismo umoristico, o, ancora, perché può essere culturospecifica o risultare oscura (Bell 2017: 447; per l'apprezzamento dello *humor* in sottotitoli interlinguistici per apprendenti di inglese, cfr. tra gli altri Antonini 2005: 209-225).

2. LO HUMOR NELLA SERIE MEDICA TELEVISIVA TEDESCA *DOKTOR BALLOUZ*

La prima stagione della serie *Doktor Ballouz* (6 episodi di 44 minuti ca.), trasmessa sulla seconda rete pubblica televisiva tedesca (ZDF) nel 2021, narra vicende che ruotano intorno al protagonista eponimo.

3 Nel corpus di barzellette indagato, Heintz *et. al.* 2023 individuano quattro tipi di umorismo: «elementary-neutral, advanced-neutral, elementary-tendentious, advanced-tendentious».

4 Secondo le teorie dell'incongruenza il meccanismo dell'umorismo risiede nella reazione a un contenuto inatteso che viola qualche norma in un modo scherzoso: in un primo momento, l'interlocutore percepisce l'incongruenza del messaggio e ne è perplesso; solo in un secondo momento, dopo averne compreso cognitivamente la non serietà, ne coglie il contenuto umoristico e sperimenta il divertimento (Frank *et. al.* 2025).

Il *medical drama*, ambientato nella regione rurale tedesco-orientale della Uckermark, si basa su motivi tratti dal volume *Deutschland draußen: Das Leben des Dr Amin Ballouz, Landarzt* (La vita del dottor Amin Ballouz, medico di campagna⁵) di Jasper Fabian Wenzel (2022): primario della Klinik Uckermark, il chirurgo libanese aiuta i pazienti a comprendere ed affrontare situazioni spesso difficili facendoli partecipi della sua sofferta storia.

Dopo aver lasciato giovanissimo il Libano in circostanze drammatiche, Amin Ballouz è diventato medico nella Repubblica Democratica Tedesca (DDR), sua patria d'elezione. Professionista dotato ed empatico, è caratterizzato da una fisicità impacciata, dallo stile trasandato, da una grande timidezza e da un cronico appetito, che lo rendono a volte comico. Risulta inoltre spesso divertente per la personalissima combinazione tra fine osservazione psicologica, *understatement* e autoironia, presentando uno stile umoristico caratterizzato da elementi affiliativi con tratti di leggera critica di Sé.

All'interno della serie drammatica le sequenze divertenti, accompagnate da un motivo musicale ricorrente, riguardano spesso dialoghi laterali rispetto alla vicenda principale, coinvolgono personaggi secondari e segnalano la caduta della tensione.

Va detto che il tono della serie, trasmessa in *prime time* e rivolta a un pubblico generalista, è piuttosto sobrio, con elementi nostalgici rispetto alla ex Germania Democratica Tedesca: questo aspetto, unitamente al carattere del protagonista, spiega perché essa sia maggiormente apprezzata da spettatori over cinquanta che riconoscono con più facilità riferimenti culturali (*realia*), aspetti caratteriali dei personaggi e tipiche espressioni idiomatiche. Va inoltre sottolineato come in questo contesto l'umorismo dominante atteso sia affiliativo, mentre elementi aggressivi o sessuali siano residuali.

3. L'ESPERIMENTO. L'EYE TRACKING E LA COMPrensIONE DELL'UMORISMO IN *DOKTOR BALLOUZ*

3.1 Scambi umoristici nelle sequenze selezionate: presentazione e analisi

I passi, tratti dal primo episodio della prima stagione della serie, sono stati selezionati per la rappresentatività dei contesti e dei personaggi. Essi si svolgono tra il primario e alcuni colleghi (1 e 3), tra il dottore e i pazienti (2 e 4), o tra personale dell'ospedale ed esterni (5); i passi 1 – 4 sono ambientati all'interno della clinica, il 5 al distributore di benzina di Cindy. Nella tab. 1 sono riportati durata, complessità della produzione verbale, partecipanti e scenario degli scambi umoristici, analizzati sulla base della *General Theory of Verbal Humor*, in particolare ricorrendo al modello degli script contrapposti (Raskin/Attardo 1991: 293-347).

5 Dove non diversamente indicato, le traduzioni sono dell'autrice.

Sequenza	Durata	Numero di parole	Partecipanti alla conversazione	Scenario
1	1,28 min	52	2	ospedale
2	3,06 min	76	2	ospedale
3	0,58 min	81	3	ospedale
4	0,38 min	32	2	ospedale
5	0,41 min	88	2	distributore di benzina

Tab. 1. *Partecipanti, durata, produzione verbale e scenario delle sequenze analizzate.*

La sequenza 1 mostra Vincent Patzke, inserviente in prova al primo giorno di lavoro, e il dottor Ballouz presso il distributore di vivande:

Ballouz e Vincent al distributore dell'ospedale	Dialoghi originali tedeschi	Traduzione italiana
Vincent	Kompliziert hm? Kann ich helfen?	Complicato eh? Posso aiutarla?
Vincent colpisce leggermente Ballouz sulla spalla	Can I help you? Show me with the finger on it. Show me and I press... the Dings. Help under colleagues.	Can I help you? Show me with the finger on it. Show me and I press... the cosa. Help under colleagues
Ballouz indica la merendina al cioccolato		
Vincent preme il tasto corrispondente	Ah, der Schokokuchen! Forty-five. Ah, see. It works! And you... Work in the kitchen? Küche? Take it.	Ah, la merendina al cioccolato! Forty-five. Ah, see. It works! And you... Work in the kitchen? Cucina? Take it.
Dr. Ballouz	Thank you.	Thank you.
Vincent	Have you a cigarette for me? Cigarillo? Papiros?	Have you a cigarette for me? Cigarillo? Papiros?
Dr. Ballouz	No.	No.

Tab. 2. *Doktor Ballouz, episodio 1 (2021) – sequenza 1 – (00:17:30 – 00:18:58).*

La sequenza 1 (cfr. tab. 2) mostra un malinteso: Ballouz e Vincent fanno riferimento a script diversi, la cui contrapposizione genera una parte consistente dello *humor*: se da un lato Ballouz [script PRIMARIO RISPETTATO] riconosce il nuovo

collaboratore grazie al camice, dall'altro Vincent classifica erroneamente Ballouz in base al suo aspetto, individuandone l'etnicità e la trasandatezza e assegnandolo pertanto a una mansione subordinata in cucina [script OPERAIO IMMIGRATO NON QUALIFICATO]. Ritenendo che abbia una scarsa conoscenza del tedesco, gli si rivolge in inglese. Ballouz reagisce segnalando a livello mimico la propria perplessità. Imputando il silenzio di Ballouz all'inglese rudimentale, Vincent ricorre a sinonimi in altri idiomi («Cigarillo? Papiros?»⁶). Intende così mostrarsi gentile nei confronti di un collega in una posizione gerarchica inferiore, per creare un'affiliazione. L'effetto perlocutivo di suscitare ilarità, involontario, è inoltre reso più efficace da ulteriori elementi contestuali comici.⁷ Disponendo di maggiori strumenti di decodifica rispetto a Vincent, Ballouz, pur negativamente colpito in quanto sottostimato nel proprio ruolo, comprende che l'intento è quello di creare un clima di collaborazione e interagisce perciò in modo costruttivo.

Nella sequenza 2 Ballouz dialoga con la settenne Flori:

Ballouz e Flori	Dialoghi originali tedeschi	Traduzione italiana
Ballouz	Guten Tag.	Salve.
	Hat er was ausgefressen?	Ha fatto qualcosa di sbagliato?
Flori fa cenno di no		
Ballouz	Gut drauf ist er aber nicht, hm? Oder redet er nicht gerne?	Ma non è di buon umore, vero? O non gli piace parlare?
Flori	Emil hatte einen Unfall.	Emil ha avuto un incidente.
Ballouz	Bei Rot über die Ampel gehoppelt?	È passato con il rosso?
Flori	Beim Fahrradfahren.	Mentre andava in bicicletta.
Ballouz	Hm, und vermutlich ohne Helm, bei den Ohren!	E probabilmente senza casco, per via delle orecchie!
Flori	Kannst du ihn wieder gesund machen?	Puoi guarirlo?
Ballouz (interrotto dallo squillo del cellulare)	Dazu müßten wir gucken, was ihm fehlt. Das ist Professor Frey, mein Chef. Zu dem gehe ich mal besser hin. Sag mal, kannst du schon ein bisschen lesen?	Dovremmo vedere cos'ha che non va. È il professor Frey, il mio capo. È meglio che ci vada. Dimmi, sai già un po' leggere?

⁶ *Papiros* è forse riferito al tipo di sigaretta russa senza filtro *papirosa*.

⁷ In particolare, sul piano visivo si segnalano la mimica, la gestualità; ad essi si associa l'uso incerto dell'inglese di Vincent.

Ballouz scrive un biglietto e lo porge a Flori	Das ist Emils Termin.	È l'appuntamento di Emil.
--	-----------------------	---------------------------

Tab. 3. Doktor Ballouz, *episodio 1 (2021) – sequenza 2 – (00:18:59 – 00:21:05)*.

Nella sequenza 2 (cfr. tab. 3) elementi sorprendenti sono il luogo in cui si svolge il dialogo (in corridoio, sotto un tavolo coperto da un telo, perciò nascosti alla vista di tutti) e l'attribuzione di caratteristiche antropomorfe (come la capacità di parlare) al coniglio di peluche. Ballouz adotta lo script di Flori per entrare in contatto con lei, assumendone la prospettiva e il linguaggio (un tipico dispositivo umoristico, cfr. Buffagni 2015: 169-191). Lo script relativo a Emil cambia da [PELUCHE=OGGETTO INANIMATO] a [PELUCHE=CONIGLIO VIVENTE CHE PUO' ESSERE VISITATO IN OSPEDALE]: il dispositivo anche in questo caso intende includere l'interlocutrice (affiliativo). Elementi comici sono poi relativi alla gestualità e alla mimica di Ballouz.

La sequenza 3 vede Vincent e Irena confrontarsi in corridoio, ora ricoperto da uno strato di acqua e detersivo per iniziativa di lui:

Vincent e Irena	Dialoghi originali tedeschi	Traduzione italiana
Vincent	Die Idee ist, alles einzuweichen.	L'idea è di lasciare tutto in ammollo.
Irena	Schöne Idee, ich hätte auch eine.	Bella idea, ne ho una anch'io.
Vincent	Der Schmutz, der tritt sich sonst fest! Nicht zicki zacki rumwedeln, ich möchte es richtig machen. Es geht mir um die Hygiene.	Altrimenti lo sporco non si toglie! Non voglio pulire a caso qui e là, voglio fare le cose per bene. È una questione di igiene.
Irena	Und jetzt zu meiner Idee. Du wischt das schön trocken und dann packst du deine Sachen. Gerne zicki zacki.	E ora la mia idea. Asciughi tutto e poi prendi le tue cose. Tu e il tuo qui e là.
Vincent	Schwester, bitte nicht. Ich brauch den Job.	Infermiera, la prego, non lo faccia. Questo lavoro mi serve.
Ballouz	Schwester Irena.	Infermiera Irena.
Irena	Dr. Ballouz, Sie sind wieder da!	Dottor Ballouz, è tornato!
Ballouz	Ich glaube, ich hätte eine geeignete Herausforderung für den jungen Kollegen hier. I show.	Penso di avere un incarico adeguato per il giovane collega. I show.

Tab. 4. Doktor Ballouz, *episodio 1 (2021) – sequenza 3 – (00:23:47 – 24:45)*.

Nella prima parte della sequenza 3 (cfr. tab. 4) Vincent spiega la ragione della propria azione [IDEA: RIMUOVERE LA SPORCIZIA], non apprezzata dall'infermiera che gli intima di asciugare tutto, prospettandogli inoltre la fine della sua attività presso l'ospedale [IDEA: VINCENT DEVE FARE LE VALIGIE], portando Vincent a pregarla di cambiare idea. L'intervento di Ballouz modifica lo scenario: Irena lo saluta calorosamente, rivelandone l'identità a Vincent. Ballouz mostra ora al giovane la sua competenza linguistica (utilizza il condizionale e un registro più alto e formale) e il suo ruolo, per poi riprendere lo stesso verbo inglese precedentemente usato dall'infermiere (sequenza 1: "I show") [BALLOUZ: PRIMARIO, ASSEGNA UN INCARICO AL NUOVO COLLEGA]. Se lo scambio tra Vincent e Irena presenta una contrapposizione asimmetrica tra le due idee ed evidenti elementi di aggressività da parte dell'infermiera, la battuta di Ballouz si pone a completamento umoristico dello scambio della sequenza 1, con la ripresa dell'identico "I show", ma a ruoli capovolti.

Nella sequenza 4 il dott. Ballouz viene sorpreso da un'anziana paziente nel corridoio mentre recupera alcuni avanzi dal carrello dei pasti:

Ballouz e la signora Brussig	Dialoghi originali tedeschi	Traduzione italiana
Ballouz	Oh Gott. Frau Brussig. Sie sind wieder da. Wie geht es Ihnen?	Oh Dio. Signora Brussig. È tornata. Come sta?
Frau Brussig	Immer besser, Doktor. Zumindest bekomm' ich genug zu essen.	Sempre meglio, dottore. Almeno a me danno abbastanza da mangiare.
Ballouz	Das freut mich. Wieder die Nieren?	Mi fa piacere. Di nuovo i reni?
Frau Brussig	Nee, die Milz.	No, la milza.
Ballouz	Ah ja.	Ah, sì.

Tab. 5. Doktor Ballouz, *episodio 1 (2021) – sequenza 4 – (00:25:45 – 00:26:23)*.

Lo scambio riportato nella tab. 5 contiene elementi di comicità, rilevabili nella reazione di Ballouz, che, colto a compiere un'azione inusuale, sussulta. Si individua uno scontro tra due diversi script: mentre Ballouz fa riferimento allo script [MEDICO SI INTERESSA ALLA SALUTE DEL PAZIENTE] che prevede una relazione asimmetrica, la paziente richiama esplicitamente lo script [MEDICO AFFAMATO], che ribalta la prospettiva gerarchica dopo aver individuato per entrambi aspetti di sofferenza/mancanza («Zumindest bekomm' ich genug zu essen»), che vengono a costituire una parte cospicua del *common ground*. Questo tipo di reazione appare assimilabile all'umorismo affiliativo, con tratti di autocommiserazione. Elementi comici aggiuntivi sono dati dalla mimica e dalla gestualità.

Il passo 5 si svolge al di fuori del contesto ospedaliero tra persone che non si conoscono, mostrando Vincent e la benzinaia Cindy in dialogo.

Vincent e la benzinaia Cindy	Dialoghi originali tedeschi	Traduzione italiana
Cindy	Also ich fass das zusammen: Du hast kein Geld, keinen Ausweis, keinen Führerschein und du willst Benzin.	Quindi, riassumendo: non hai soldi, né documenti, né patente e vuoi della benzina.
Vincent	Na ja... bei Ihnen klingt das jetzt alles so negativ. Bitte, ich verliere sonst meinen Job, wenn ich dem Vogel seine Rennpappe nicht wieder bringe. Der Typ ist Arzt und braucht sein Auto.	Beh... detto da lei sembra così negativo. Per favore, se non riporto al tipo il suo bolide di cartone, perderò il lavoro. Il tizio è un medico e ha bisogno della sua auto.
Cindy	Reden wir von ,nem Trabant? 601 Deluxe? Kristallblau mit delfingrauem Dach?	Stiamo parlando di una Trabant 601 Deluxe? Blu cristallo con il tetto grigio delfino?
Vincent	Genau um den geht's. Brauche 10 Liter Benzin und 3 Schachteln ohne Filter für den Doktor.	È proprio quella. Ho bisogno di 10 litri di benzina e 3 pacchetti di sigarette senza filtro per il dottore.
Cindy	Benzin zapfst du draußen, Zigaretten lässt du da. Ballouz raucht nicht.	Il pieno lo fai fuori, le sigarette le lasci qui. Ballouz non fuma.

Tab. 6. Doktor Ballouz, *episodio 1 (2021) – sequenza 5 – (00:34:10 – 00:34:51)*.

La relazione della tab. 6 è asimmetrica, come evidenziato dall'uso degli allocuti: se Vincent utilizza la forma di cortesia (lei/Sie), Cindy gli si rivolge con il "tu" confidenziale (Du). La benzinaia sottolinea la precarietà della situazione del giovane, marcando una distanza (umorismo aggressivo), fino a quando, compreso che il medico coinvolto è il suo amico Ballouz, permette a Vincent di fare rifornimento.⁸ Cindy fa riferimento allo script [VINCENT: SCONOSCIUTO POTENZIALMENTE PERICOLOSO], Vincent invece a quello [VINCENT: LAVORATORE CHE DEVE SVOLGERE UN INCARICO]. Ulteriore elemento umoristico (aggressivo) è il rifiuto delle sigarette, basato sul disvelamento del trucco di Vincent, che in realtà le chiedeva per sé. Nel complesso si riscontra pertanto una combinazione di umorismo affiliativo e aggressivo.

Le cinque sequenze selezionate mostrano una durata variabile tra 38 secondi e 3,06 minuti, e una complessità della produzione verbale solo parzialmente corrispondente ad essa (cfr. tab. 1): il contesto dominante è l'ospedale, i dialoghi si svolgono tra due o – in un solo caso – tre interlocutori, le relazioni sono asimmetriche e mostrano una prevalenza dell'umorismo affiliativo.

⁸ Un elemento di umorismo è il registro informale e giovanile dell'inserviente, che presenta lessemi colloquiali (*Vogel*) e tipicamente DDR (*Rennpappe*).

3.2 Lo studio empirico

La ricerca ha coinvolto dodici informanti, di cui due di madrelingua tedesca, una di madrelingua francese, una di madrelingua portoghese, otto di madrelingua italiana. Il gruppo era così costituito: due studentesse triennali e tre studentesse magistrali con competenza avanzata (C1); una studentessa triennale con competenza iniziale (A1-A2); due studenti triennali con competenza intermedia (B1) di tedesco; due collaboratori ed esperti madrelingua di tedesco, una docente di lingua e traduzione tedesca e una collaboratrice ed esperta madrelingua di francese (competenza avanzata di tedesco: C1-C2). Undici informanti presentano identità di genere femminile, uno maschile; l'età è compresa tra i 20 e i 64 anni. Tutti gli informanti appartengono all'Università per Stranieri di Siena. L'Ateneo presenta complessivamente 1.700 iscritti, 80 docenti e 138 unità di personale tecnico amministrativo.⁹ Il campione appare pertanto rappresentativo per la varietà linguistica, per i ruoli e l'età, mentre sul piano della diversità di genere in esso la componente femminile risulta sovrarappresentata. Tutti gli informanti hanno aderito volontariamente alla sperimentazione, hanno inoltre autorizzato l'utilizzo dei dati raccolti con questionario anonimo Google Moduli e la videoregistrazione.

Ai partecipanti è stato consegnato un foglio con informazioni di contesto per ognuna delle 5 sequenze ed è stato loro chiesto di procedere alla visione delle stesse concentrando la propria attenzione sugli elementi più rilevanti e divertenti (cfr. 3.1). Ogni informante ha visionato le sequenze tratte dal DVD originale tedesco con sottotitoli intralinguistici per non udenti sullo schermo del PC dotato di *eye tracker Tobii Pro Spark 60 Hz* (2024). Assieme alla registrazione dei movimenti oculari tramite *eye tracker*, durante la visione si è effettuata una registrazione audio-video dei partecipanti mediante piattaforma Google Meet collegata su altro PC. Agli informanti è stato poi chiesto di rispondere a 10 domande a scelta multipla a una sola risposta su ciascuna sequenza (cfr. tabelle 7, 8 e 9) tramite questionario.

Tre domande si riferiscono esplicitamente al contenuto comico e al tipo di umorismo, due al ruolo svolto dai sottotitoli e all'attenzione ad essi dedicata, due agli stimoli e al coinvolgimento visivo nella sequenza, le rimanenti tre al ritmo della scena, al contenuto di novità e a ciò che è rimasto maggiormente impresso. Per ogni domanda occorreva fornire una risposta a scelta in una rosa di opzioni (tra quattro e sei). L'esperimento è stato condotto il 10 dicembre 2024 nel laboratorio di ricerca linguistica *LingueLAB* dell'Università per Stranieri di Siena.¹⁰

⁹ Dati ufficiali ANVUR, 26 maggio 2025.

¹⁰ Ringrazio la dott.ssa Valentina Tomassini, assegnista di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena, per il prezioso contributo fornito nelle fasi di elaborazione, somministrazione e valutazione del test *eye tracking* descritto in questo saggio.

3.2.1 L'analisi dei questionari: fruizione dei sottotitoli e apprezzamento dell'umorismo

L'analisi dei questionari (cfr. tab. 7) mette in luce che la sequenza ritenuta più divertente dal maggior numero di informanti è la numero 5 (33,3% sì, molto, 41,7% un po'), seguita dalla numero 4 (25% sì molto, 50% un po') e dalla numero 1 (33,3% sì molto, 33% un po'), mentre le sequenze 2 e 3 sono state considerate non divertenti dal 58,3% (33,3% non particolarmente divertente, 25% no, per niente), e solo l'8,3% le ha trovate molto divertenti. Con riferimento agli elementi ritenuti più divertenti, il punteggio maggiore è conquistato dalla 5 per le battute umoristiche (con l'83,3%), e a seguire dalla 2 e 4 sempre per le battute (entrambe 41,7%) e in seconda posizione per la situazione (25% per la numero 1, 16,7% per la numero 4). Quanto al tipo di *humour*, nelle sequenze 1 e 5 domina il malinteso (con 75 e 50%), nella 4 il gioco di parole (41,7%), seguito dal malinteso (16,6%). Riassumendo, si osserva pertanto che nelle sequenze ritenute più umoristiche l'aspetto verbale appare centrale, con particolare riguardo a un'errata interpretazione che crea una situazione comica (malinteso).

Domande		Sequenza 1	Sequenza 2	Sequenza 3	Sequenza 4	Sequenza 5
1. Hai trovato questa scena divertente?	Sì molto	33,3%	8,3%	8,3%	25%	33,3%
	Un po'	33,3%	33,3%	33,3%	50%	41,7%
	Neutro	24,9%	33,3%	33,3%	16,6%	25%
	No	8,3%	25%	25%	8,3%	0%
2. Quali elementi ti hanno fatto ridere nella scena? (puoi selezionare più di una risposta)	Battute	41,7%	8,3%	16,7%	41,7%	83,3%
	Situazione inaspettata	25%	41,7%	25%	16,7%	0%
	Linguaggio del corpo	8,3%	0%	8,3%	8,3%	0%
	Colonna Sonora	0%	0%	0%	0%	0%
	Altri elementi	16,7%	8,3%	8,3%	16,7%	0%
	Niente	8,3%	41,7%	41,7%	16,7%	16,7%

3. Quale delle seguenti descrizioni si avvicina di più a ciò che hai visto in questa scena?	Gioco di parole	0%	8,3%	8,3%	41,7%	16,7%
	Malinteso	75%	0%	8,3%	16,7%	50%
	Azione fisica	16,7%	41,7%	25%	16,7%	8,3%
	Reazione esagerata	8,3%	0%	16,7%	16,7%	8,3%
	Nessuna delle precedenti	0%	50%	41,7%	8,3%	16,7%

Tab. 7. Questionario – domande sulla presenza e sul tipo di umorismo (1, 2, 3).

Nella tabella 8, le risposte evidenziano che nelle domande riferite alla focalizzazione dell'attenzione, nelle sequenze risultate più divertenti (5, 4 e 1) i rispondenti ritengono di essersi concentrati (domanda 4) alternativamente su viso e dialoghi, ma anche su azioni e movimenti (confermata anche dalla domanda 6, relativa al coinvolgimento visivo). Per due delle tre sequenze più divertenti si è poi riscontrato un ritmo molto rapido e/o moderato (domanda 5). I dati mettono inoltre in risalto che l'elemento sorpresa non sembra avere giocato un ruolo centrale nell'effetto umoristico, in quanto non si notano differenze tra le sequenze più divertenti e le altre: in tutte il punteggio relativo a “Mi ha sorpreso completamente” è residuale (tra 0 e 16,6%). Infine, se per le sequenze 4 e 5 è una singola parola a rimanere impressa, per la 1 sono invece la scena d'insieme, unite a mimica e gestualità a restare nella memoria.

Domande		Sequenza 1	Sequenza 2	Sequenza 3	Sequenza 4	Sequenza 5
4. Dove pensi di aver focalizzato maggiormente la tua attenzione durante la scena?	Viso	33,3%	50%	33,3%	50%	33,3%
	Azioni	33,3%	8,3%	33,3%	33,3%	16,7%
	Oggetti e dettagli	0%	8,3%	8,3%	0%	8,3%
	Dialoghi	33,3%	25%	16,6%	8,3%	41,7%
	Altrove	0%	8,3%	8,3%	0%	0%
	Non ero concentrat*	0%	0%	0%	8,3%	0%
5. Come descriveresti il ritmo della scena?	Molto rapido	16,7%	8,3%	16,6%	66,7%	66,7%
	Moderato	75%	58,3%	41,7%	33,3%	25%
	Lento	8,3%	33,3%	33,3%	0%	8,3%
	Altro	0%	0%	0%	0%	0%

6. Durante la scena, dove ti sei sentito più coinvolto a livello visivo?	Azioni e movimenti	33,3%	50%	25%	50%	33,3%
	Espressioni facciali	41,7%	33,3%	66,7%	41,7%	58,3%
	Cambiamenti nel contesto	8,3%	8,3%	8,3%	8,3%	8,3%
	Casuale	16,7%	8,0%	0%	0%	0%
7. La scena ti ha sorpreso o ti aspettavi una battuta/azione simile?	Mi ha sorpreso	0%	16,6%	16,6%	16,7%	8,3%
	Qualcosa mi faceva intuire	41,7%	25%	50%	33,3%	66,7%
	Aspettavo qualcosa di simile	16,7%	33,3%	16,6%	33,3%	16,7%
	Non sono sorpres*	25%	25%	16,7%	16,7%	8,3%
8. Cosa ti è rimasto più impresso della scena?	Scena d'insieme	50%	33,3%	33,3%	41,7%	16,7%
	Azioni	25%	16,7%	25%	8,3%	8,3%
	Mimica e gestualità	25%	25%	25%	8,3%	8,3%
	Singola parola	0%	25%	16,7%	41,7 %	66,7%
	Altro	0%	0%	0%	0%	0%

Tab. 8. *Questionario – domande sul coinvolgimento visivo, su contenuti inaspettati o che hanno colpito (4, 5, 6, 7, 8).*

Venendo infine alla valutazione del ruolo svolto dai sottotitoli (cfr. tab. 9), per quattro sequenze su cinque (1, 2, 3 e 5), comprese la 1 e la 5, ritenute tra le più divertenti, i sottotitoli sono considerati tra molto e mediamente importanti nella comprensione della scena per oltre il 50% dei rispondenti, con una percentuale maggiore tra gli apprendenti. Quanto alla percezione del tempo di focalizzazione sui sottotitoli, gli informanti ritengono di avere impiegato più a lungo per la numero 5 (25% abbastanza a lungo e 50% mediamente) e a seguire per la 1 (8,3% abbastanza a lungo e 41,7% mediamente), meno invece per la numero 4 (8,3% abbastanza a lungo e 33,3% mediamente): la concentrazione sui sottotitoli pare quindi decrescere al diminuire della durata e, soprattutto, della complessità della produzione verbale (maggiore nella 5, e progressivamente inferiore nella 1 e nella 4). Inoltre, si osserva una dominanza negli informanti di madrelingua tedesca di risposte di apprezzamento per lo *humor* (“molto” e “un po”), combinata con una lettura limitata dei sottotitoli. Per gli apprendenti italiani, dominano risposte che danno conto di un ridotto apprezzamento

(“un po’ divertenti” e “neutro”), che si accompagnano alla segnalazione di utilizzo medio-alto (da “molto” a “mediamente”) dei sottotitoli.

Domande		Sequenza 1	Sequenza 2	Sequenza 3	Sequenza 4	Sequenza 5
9. Quanto ritieni che i sottotitoli abbiano influenzato la comprensione della scena?	Molto	16,7%	8,3%	16,7%	16,7%	16,7%
	Mediamente	50%	33,3%	50%	33,3%	58,3%
	Molto poco	25%	50%	16,7%	33,3%	8,3%
	Per niente	8,3%	8,3%	16,7%	16,7%	16,7%
10. Quanto pensi di esserti focalizzat* sui sottotitoli?	Lungo	8,3%	8,3%	16,6%	8,3%	25%
	Mediamente	41,7%	50%	41,7%	33,3%	50%
	Molto poco	41,7%	50%	33,3%	33,3%	16,7%
	Per nulla	8,3%	8,3%	0%	25%	8,3%

Tab. 9. Questionario – domande sul ruolo dei sottotitoli nella comprensione della scena e sul tempo di focalizzazione (9, 10).

3.2.2 L'analisi delle rilevazioni *eye tracking*: fruizione dei sottotitoli e apprezzamento dell'umorismo

Per ogni informante si è effettuata la calibrazione dello strumento, che talvolta ha comportato la ripetizione della procedura, ad esempio in presenza di difetti visivi. Si è poi aperto un progetto per ciascuno, composto da una *timeline* sulla quale erano collocate le cinque sequenze selezionate,¹¹ alcune adiacenti, altre di poco successive (sistemazione manuale su indicazione del supervisore). Dopo avere ricevuto informazioni di base sul contesto di ogni sequenza, ai partecipanti è stato chiesto di focalizzarsi sulle parti più rilevanti e divertenti, mentre venivano registrati (Google Meet) e veniva avviata l'acquisizione dati, una volta verificato il soddisfacimento delle condizioni (distanza dallo schermo di 40/80 cm, condizioni di luce standard). Lo strumento ha misurato le fissazioni costruendo *heatmap* (mappe di calore, rappresentate graficamente da cerchi rossi di ampiezza maggiore al crescere della permanenza dello sguardo sul punto) e *gaze plot* (diagrammi dello sguardo) che mostrano le saccadi (rese tramite sottili linee rette), rapidi movimenti oculari per portare l'immagine di interesse sulla fovea, la zona della retina con la massima acuità visiva. Numerosi studi hanno confermato la relazione tra le fissazioni foveali sui sottotitoli e l'elaborazione cognitiva (per una disamina della letteratura sui sottotitoli intralinguistici, cfr.

¹¹ I dati automatici restituiti dallo strumento per ogni informante (numero di fissazioni, numero e ampiezza delle saccadi...) sono pertanto riferiti a tutto il video, e non alle singole sequenze.

Gerstenbacher 2015: 195-202).



A.1 – informante 5 di madrelingua italiana

B.1 – informante 4 di madrelingua tedesca

Tab. 10. Heath map e gaze plot: *informanti tedescofoni e apprendenti di tedesco – Sequenza 1.*

La tabella 10 mostra, all'interno di una sequenza lunga, le fissazioni per il medesimo frammento di un informante italofono (A.1) e di uno tedescofono (B.1): nel primo caso, le fissazioni dimostrano la lettura intensiva del sottotitolo, compresa la prima parola, che spesso viene evitata dai madrelingua (cfr. Lopukhina *et. al.* 2025: 223-236). Ciò non avviene nel caso dell'informante madrelingua tedesco (B.1), le cui fissazioni si concentrano invece sul volto. Il sottotitolo riporta un segmento linguistico – costituito da una semplice domanda in inglese e da un singolo lessema tedesco (“Work in the kitchen? Küche?”) –, centrale per la comprensione dell'umorismo, poiché esplicita il malinteso alla base del dialogo. In presenza di scambi rapidi, si segnala un'affinità di comportamento tra madrelingua tedescofoni e apprendenti di tedesco:



C.1 – informante 10 di madrelingua italiana

D.1 – informante 6 di madrelingua tedesca

Tab. 11. Heath map e gaze plot: *informanti tedescofoni e apprendenti di tedesco – Sequenza 4.*

Nel frammento tratto dalla sequenza 4 (cfr. tab. 11) si osserva che sia l'informante italofono sia la madrelingua di tedesco hanno dedicato attenzione al sottotitolo, forse in ragione della velocità della sequenza e della battuta della paziente, piuttosto inusuale (e dunque inattesa) nel contesto (o *frame*) dato. Nella sequenza 5 si osservano invece delle differenze:

	
E.1 – informante 11 di madrelingua italiana	F.1 – informante 11 di madrelingua italiana
	
G.1 – informante 4 di madrelingua tedesca	H.1 – informante 4 di madrelingua tedesca

Tab. 12. Heath map e gaze plot: *informanti tedescofoni e apprendenti di tedesco – Sequenza 5.*

Nella tab. 12 si può rilevare come, all’interno della medesima sequenza, l’apprendente italofono dedichi attenzione ad entrambi i sottotitoli dei frammenti riportati (non adiacenti), come mostrano le mappe di calore sia per E.1 sia per F.1. Quanto a G.1 e H.1, invece, l’informante tedescofono non procede alla lettura del sottotitolo relativo al primo frammento, che presenta una frase priva di difficoltà (G.1), mentre legge il secondo (H.1), che riporta elementi di slang e un colloquialismo tipico della DDR (*Rennpappe*): a questo proposito si può ipotizzare per H.1, che, non essendo tale lessema di uso quotidiano in quanto regionalmente marcato,¹² il partecipante, originario di altra regione, abbia in questo caso preferito fare ricorso al sottotitolo.

L’analisi delle mappe di calore relative alle sequenze ha evidenziato che i partecipanti di madrelingua tedesca hanno saltato (*skipped*) alcuni sottotitoli e in generale, pur in presenza di differenze individuali, si sono soffermati per un tempo minore sui sottotitoli rispetto agli apprendenti di tedesco. La differenza tra i due gruppi è apparsa più marcata per le sequenze più estese (in particolare, la 1 e la 5). Si può ipo-

¹² Si tratta di un composto scherzoso (*renn[en]*, “correre” e *Pappe*, “cartone”, che rimanda al materiale plastico di cui era costituita la carrozzeria) riferito al *Trabant*, il modello di automobile più popolare della DDR, divenuto iconico. La maggiore diffusione del termine, reso in italiano con il gruppo nominale “bolide di cartone”, è infatti tuttora attestata nei territori della ex Germania Democratica, cfr. <https://www.dwds.de/wb/Rennpappe>.

tizzare che gli apprendenti, a causa del maggiore *workload* cognitivo necessario per la decodifica puntuale dei sottotitoli in ragione delle limitate competenze in tedesco, abbiano avuto a disposizione un tempo minore per fruire degli ulteriori elementi umoristici (visivi e auditivi) del testo multimodale, e che ciò abbia condotto ad un apprezzamento limitato dello *humour*.

Va detto che, per i madrelingua tedeschi, quanto rilevato risulta in linea con quanto dichiarato nei questionari, dove emerge una dominanza di “molto poco utili” e “mi sono soffermat* molto poco sui sottotitoli” (cfr. 3.2.1), mentre per gli apprendenti di tedesco domina “sono stati mediamente utili” e “mi sono soffermat* mediamente sui sottotitoli”: in generale si osserva pertanto in questi ultimi una tendenza alla sotto-stima dell’attenzione dedicata ai sottotitoli.

L’analisi ha permesso di individuare differenze nell’apprezzamento in parte riconducibili alla madrelingua degli informanti, pur essendo influenzate anche dall’età (le sequenze sono risultate più divertenti a informanti più adulti) e dallo stile individuale di umorismo (Martin *et. al.* 2003, Ruch/Heintz 2013; per una proposta attuale, Altmann 2024).

3.2.3 L’analisi dei video: fruizione dei sottotitoli e apprezzamento dell’umorismo

L’analisi dei video registrati sulla piattaforma Google Meet ha messo in luce alcune differenze nelle reazioni degli informanti che confermano le osservazioni scaturite dalla disamina dei risultati ottenuti dall’*eye tracker* (cfr. 3.2.2) e mostrano qualche discrepanza con i risultati dei questionari (cfr. 3.2.1): le espressioni del volto e lo sguardo evidenziano una diversa reazione alle sequenze, che può essere ricondotta in parte a una differenza nella fruizione dello *humor*. In particolare, negli apprendenti italofoeni o lusofoni si osservano una maggiore insistenza sui sottotitoli e una reazione affettiva assai contenuta ai momenti divertenti. Nei docenti (madrelingua o con competenza avanzata di tedesco), pur con differenze individuali, si osserva in generale una minore insistenza sui sottotitoli e una reazione mimica più evidente ai momenti divertenti.

Va detto che lo studio è stato svolto su sequenze moderatamente umoristiche, nelle quali domina la comicità affiliativa, riconducibile allo schema incongruenza-risoluzione, con esclusione del *nonsense* e di contenuti tendenziosi, tra cui quelli a sfondo sessuale. Complessivamente, dunque, le sequenze sono risultate pressoché prive di umorismo negativo e presentano solo limitati esempi di aggressività: si sottolinea che la reazione ai tipi di *humor* tendenziosi e negativi – non rappresentati nel prodotto analizzato – avrebbe potuto essere dovuta ad un diverso stile comico e sarebbe stata attribuibile alla sfera dell’apprezzamento, e non specificamente della comprensione.

Gli scambi umoristici analizzati possono invece essere definiti neutrali-avanzati (Heintz *et. al.* 2023: 8¹³): si tratta cioè di interazioni umoristiche non tendenziose e

13 Heintz *et. al.* 2023: 8: «When separating the four joke categories, [...] a mixed pattern

che richiedono una serie di conoscenze pregresse non elementari. Per tali scambi, il rapporto tra comprensione e apprezzamento è risultato più stretto: almeno in parte il mancato apprezzamento degli apprendenti non tedescofoni può essere ricondotto a una non perfetta comprensione del testo.

Infatti, appare indiscutibile che la comprensione dello *humor* (p.es. la corretta individuazione dell'incongruenza e, successivamente, della risoluzione) può certamente agevolare l'apprezzamento di testi umoristici (Bell 2017; Israel *et. al.* 2022: 11;¹⁴ per uno studio tra apprendenti di inglese LS, Pimenova 2020: 135-164), anche se essa non viene considerata strettamente necessaria né sufficiente (Heintz *et al.* 2023: 3-4).

Lo studio ha mostrato che, laddove alcuni elementi linguistici non siano stati correttamente decodificati, ciò ha parzialmente pregiudicato l'apprezzamento dello *humor*. Per quanto attiene agli aspetti culturospecifici, la fiction si svolge in un contesto tedesco orientale: anche se tali riferimenti sono complessivamente contenuti, essi hanno richiesto diverse conoscenze culturali pregresse (si vedano le espressioni colloquiali e culturalmente marcate nella sequenza 5).

4. CONCLUSIONI

Lo studio qualitativo è stato svolto su un campione di 12 informanti, costituiti da studenti con differente competenza di tedesco e docenti di diversa madrelingua. La ricerca ha indagato la reazione a stimoli umoristici in 5 sequenze con sottotitoli intralinguistici tratte dalla serie tv *Doktor Ballouz* (2021), tramite: a) rilevazioni *eye tracking*; b) somministrazione di questionari Google Moduli a scelta multipla a una sola risposta sul contenuto umoristico e sui sottotitoli; c) videoregistrazione degli informanti durante la visione. I dialoghi contenuti nelle sequenze selezionate sono stati analizzati sulla base della GTVH di Raskin/Attardo 1991, mettendo in luce la contrapposizione di *script*. Seguendo la strutturazione di Martin *et. al.* 2003, si è inoltre indagato il tipo di umorismo, che all'interno dei dialoghi audiovisivi è risultato prevalentemente affiliativo.

emerged: Comprehension and funniness of elementary-neutral [...] and advanced-tendentious [...] did not correlate significantly. By contrast, comprehension and funniness were positively correlated for neutral-advanced [...] and elementary-tendentious jokes».

14 Nel saggio si dà conto dei risultati di uno studio sulla comprensione di barzellette con il *visual word paradigm*, tecnica di tracciamento oculare utilizzata per studiare come viene elaborato il linguaggio parlato in tempo reale: i partecipanti osservano un display visivo contenente oggetti durante l'ascolto di parole o frasi pronunciate. I movimenti oculari degli informanti vengono tracciati e i dati sono utilizzati per dedurre quali parole e concetti essi stiano attivando ed elaborando nei diversi momenti. Gli studiosi riscontrano una maggiore dilatazione delle pupille degli informanti nel momento della comprensione dell'incongruenza: «The affective reaction in jokes presumably provided intrinsic feedback about the correctness of the incongruity resolution, leading to shorter overall reading times for jokes compared to revision stories [storie di controllo prive di umorismo] in the previous reading study (Ferstl *et al.*, 2017) [...] The pupils dilated more for funnier stories.» (Israel *et. al.* 2022: 11).

L'analisi delle risposte ai questionari ha rivelato complessivamente un apprezzamento per lo *humor*, in particolare delle sequenze con maggiori scambi verbali e con elementi comici visivi (cfr. 3.2.1). Si riscontra tuttavia una differenza tra apprendenti di tedesco e docenti madrelingua: l'apprezzamento delle sequenze è risultato limitato tra i primi e più marcato tra i secondi. Non sorprendentemente, si rileva poi un maggiore utilizzo dei sottotitoli da parte degli apprendenti. L'analisi dei dati del tracciamento oculare e delle videoregistrazioni Google Meet conferma in larga misura quanto evidenziato dai questionari: gli apprendenti si sono soffermati più a lungo sui sottotitoli, processando le intere stringhe di testo (cfr. 3.2.2); al contempo, la registrazione video ha mostrato un'assente o limitata reazione affettiva, in linea con il non apprezzamento, o con l'apprezzamento limitato, delle sequenze umoristiche. Al contrario, i docenti di madrelingua tedesca o con competenza elevata di tedesco mostrano una minore attenzione ai sottotitoli e una più decisa reazione affettiva alla visione, indicatore di un apprezzamento dell'umorismo (cfr. 3.2.3). Si può ipotizzare che, se da un lato la lettura dei sottotitoli intralinguistici ha supportato gli apprendenti nella migliore comprensione cognitiva degli scambi linguistici, dall'altro essa – dato il tempo ridotto che caratterizza la fruizione del testo multimodale, differenziandola dalla lettura del testo scritto – abbia ostacolato un pieno apprezzamento del contenuto umoristico.

La lettura dei sottotitoli è inoltre risultata più intensa anche da parte di madrelingua tedeschi in caso di scambi rapidi e inattesi o all'occorrere di regionalismi (cfr. 3.2.2).

Va detto che si sono poi riscontrate differenze individuali nell'apprezzamento che sembrano riguardare l'età (le sequenze sono risultate più divertenti a informanti più adulti) e lo stile individuale di umorismo (Martin *et. al.* 2003) e che meritano ulteriori approfondimenti. Tra gli altri dati di interesse si riscontra che l'elemento sorpresa ha giocato un ruolo secondario nell'effetto umoristico in tutte le sequenze analizzate.

Lo studio ha pertanto permesso di trarre indicazioni rilevanti sull'apprezzamento dello *humor* da parte di madrelingua e apprendenti di tedesco, mettendo in luce alcune differenze tra la percezione dei partecipanti (come evidenziata dai questionari) e la rilevazione tramite registrazione (*eye tracker* e video). Pur non essendo possibile stabilire una relazione diretta tra comprensione e apprezzamento, cionondimeno i risultati forniscono indicazioni a sostegno di un legame non secondario tra i due: la comprensione (o mancata comprensione) ha giocato un ruolo rilevante nell'apprezzamento. Va tuttavia sottolineato che altri aspetti sono legati allo stile umoristico, all'età e alla competenza culturale. Lo studio ha infatti confermato il ruolo imprescindibile del contesto culturale (vedi anche Penzo *et al.* 2011: 7).¹⁵

¹⁵ Si riscontrano infatti differenze culturospecifiche di stili, già rilevate nel loro studio esplorativo sulla reazione a barzellette e vignette di informanti italiani e tedeschi, da Ruch/Forabosco 1996: 1-16, in cui gli studiosi mettono in luce il maggior apprezzamento da parte degli

La metodologia, con utilizzo dell'*eye tracker* applicato all'analisi di un testo multimodale tedesco per indagare il ruolo dei sottotitoli intralinguistici nell'apprezzamento dello *humor* da parte di apprendenti e madrelingua di tedesco, si è rivelata dunque efficace e promettente.

Riassumendo, secondo la classificazione proposta da Heintz *et. al.* (2023: 8), gli scambi umoristici analizzati e somministrati sono di tipo neutrale-avanzato, ossia non tendenzioso e che richiede una serie di conoscenze pregresse non elementari, per cui il rapporto tra comprensione e apprezzamento è risultato più stretto. Sulla base dei risultati emersi, si può concludere che almeno in parte il mancato apprezzamento degli apprendenti non tedescofoni sia riconducibile a una non completa comprensione del testo.

Si evidenzia l'opportunità, in studi futuri, di ampliare la base quantitativa; garantire un migliore equilibrio di identità di genere (anche al fine di raccogliere risultati specifici per i generi rappresentati), età e competenza linguistica; distinguere i dati (video) con maggiore precisione (avviando un progetto per ogni microsequenza), inserendo inoltre un gruppo di controllo che visioni le sequenze senza sottotitoli. In un secondo tempo, sarebbe poi interessante allargare lo spettro dei tipi di umorismo indagato – secondo le macro-categorie di *humor* affiliativo, autorinforzativo, aggressivo,¹⁶ autosvalutativo – orientandosi alle indicazioni sull'applicazione della metodologia *eye tracking* fornite in Hessels *et. al.* 2025 e Hooge *et. al.* 2025.

italiani per testi con contenuto a sfondo sessuale e il minore per testi *nonsense* il cui umorismo è basato sulla struttura, maggiormente apprezzati dal gruppo tedesco. Gli studiosi concludono rimarcando il legame intrinseco dello *humor* con il contesto culturale (Ruch/Forabosco 1996: 16).

16 Racchiudiamo sotto l'etichetta "aggressivo" anche i tipi "tendenzioso" e "offensivo", cfr. Heintz *et. al.* 2023: 10.

BIBLIOGRAFIA

- Altmann 2024 = Tobias Altmann, *Development and validation of three brief versions of the humor styles questionnaire*, in «Acta Psychologica», 243, 104141, pp. 1-8.
- Antonini 2005= Rachele Antonini, *The perception of subtitled humor in Italy*, in «Humor» 18-2, pp. 209-225.
- Attardo/Raskin 1991 = Salvatore Attardo / Victor Raskin, *Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model*, in «HUMOR: International Journal of Humor Research», 4(3-4), pp. 293-347.
- Bell 2017 = Nancy D. Bell, *Humor and Second Language Development*, in Salvatore Attardo (a cura di), *The Routledge Handbook of Language and Humor*, pp. 444-455.
- Brescia-Zapata et. al. 2025= Marta Brescia-Zapata / Krzysztof Krejtz / Andrew T. Duchowski / Chris J. Hughes / Pilar Orero, *Subtitles in VR 360° video. Results from an eye-tracking experiment*, in «Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice», 33, Issue 2: Early Modern Actors of translation, pp. 357-379.
- Brigaud/Lafont/Blanc 2021 = Emmanuelle Brigaud / Alex Lafont / Nathalie Blanc, *Your Eyes do not lie! Dissecting Humor Effects in Health Messages using Eye Tracker Technology*, «Frontiers in Public Health», pp. 1-8.
- Buffagni 2015 = Claudia Buffagni, *Humoristische Kurzspielfilme im universitären DaF-Unterricht am Beispiel von Der Aufreißer (2006) und Der kleine Nazi (2010)*, in Renate Faistauer, Tina Welke (a cura di), *FILM im DaF/DaZ-Unterricht*, Präsenz, Vienna, 2015, pp. 169-191.
- Buffagni/Aurora 2024 = Claudia Buffagni / Marta Aurora, *Tradurre l'umorismo nella comunicazione d'ambito medico in serie tv tedesche: il caso di Bettys Diagnose*, in «Traduction et Langues», 23(2), 141-168.
- Calpestrati 2025 = Nicolò Calpestrati, *Sprachstrukturen der Komik im gesprochenen Alltagsdeutsch. Eine korpusbasierte linguistische Untersuchung*, Peter Lang, Berlin.
- Cherubini/Bilenchi 2021 = Elena Cherubini / Vittoria Anita Bilenchi, *La risata che cura: una revisione narrativa sui benefici dell'umorismo in ambito ospedaliero pediatrico*, in «Rivista Italiana di Studi sull'Umore» (RISU), 4/1, pp. 139-152.
- Christopher 2015 = Sarah Christopher, *An introduction to black humour as a coping mechanism for student paramedics*, in «Journal of Paramedic Practice» 7 (12), pp. 610-617.
- Coser 1959 = Rose Laub Coser, *Some Social Functions of Laughter: A Study of Humor in a Hospital Setting*, in «Human Relations» 12 (2), pp. 171-182.
- Cristini/Forabosco/Antonietti 2021 = Carlo Cristini / Giovannantonio Forabosco / Alessandro Antonietti, *Cato ridens de senectute: il ruolo della creatività e dell'umorismo nell'invecchiamento*, in «Rivista Italiana di Studi sull'Umore» (RISU), 4/ 1, pp. 111-121.
- D'Ydewall/de Bruycker 2007 = Géry D'Ydewall / Wim de Bruycker, *Eye Movements of Children and Adults While Reading Television Subtitles*, in «European Psychologist» 12/3, pp. 196-205.
- Di Giovanni/Romero 2019 = Elena Di Giovanni / Pablo Romero-Fresco, *Are we all together across languages? An eye tracking study of original and dubbed films* in Irene Ranzato / Serebella Zanolli (a cura di) *Reassessing Dubbing. Historical approaches and current trends*, John Benjamins Publishing Company, pp. 125-144.
- Ferrazzo 2015 = Simone Ferrazzo, *L'utilizzo dell'umorismo nella relazione infermiere-assistito. Indagine su un gruppo di infermieri*, Università Degli Studi Di Padova, Dipartimento di Medicina Corso di laurea in Infermieristica, tesi di laurea non pubblicata, a.a. 2014-2015.
- Frank et. al. 2025 = Alexandra L. Frank / Michael A. Cacciatore / Sara K. Yeo / Leona Yi-Fan Su, *Wit meets wisdom: the relationship between satire and anthropomorphic humor on scientists' likability and legitimacy*, in «JCOM» 24 (01), A04.
- Garcia et. al. 2023 = Jordan T. Garcia / Logan Du Bose / Priya Arunachalam / H Angela S. Hair-

- rell, Robert M. Milman, Robert O. Carpenter, *The Effects of Humor in Clinical Settings on Medical Trainees and the Implications for Medical Educators: A Scoping Review*, in «Medical Science Educator» 33, 611–622 (2023).
- Gerber-Morón/Szarkowska/Woll 2018 = Olivia Gerber-Morón / Agnieszka Szarkowska / Bencie Woll, *The impact of text segmentation on subtitle reading: an eye tracking study on cognitive load and reading performance*, in «Journal of Eye Movement Research», 11(4), p. 2.
- Gottlieb 2012 = Henrik Gottlieb, *Subtitles — Readable dialogue?* In Elisa Perego (a cura di), *Eye-tracking in audiovisual translation*, Aracne, Roma, pp. 37-81.
- Guzzetti/Re 2016 = Sara Guzzetti / Luca Giuseppe Re, *Qual è il ruolo dell'umorismo nell'interazione fra infermiere e paziente? Uno studio qualitativo* IJN/16, pp. 29-36.
- Heintz et. al. 2023 = S. Heintz / G. Forabosco / A. Dionigi / F. Cioni, *Humor comprehension and appreciation: an analysis of Italian jokes*, in «Humor», 36(2), pp. 245-262.
- Hessels et. al. 2025 = Roy S. Hessels / Antje Nuthmann / Marcus Nyström / Richard Andersson / Diederick C. Niehorster / Ignace T. C. Hooge, *The fundamentals of eye tracking part 1: The link between theory and research question*, in «Behavior Research Methods», 57 (16), pp. 1-18.
- Hooge et al. 2025 = Ignace T. C. Hooge / Antje Nuthmann / Marcus Nyström / Diederick C. Niehorster / Gijs A. Holleman / Richard Andersson / Roy S. Hessels, *The fundamentals of eye tracking part 2: From research question to operationalization* in «Behavior Research Methods», 57 (73), pp. 1-30.
- Israel et. al. 2022 = Laura Israel / Lars Konieczny / Evelyn C. Ferstl, *Cognitive and Affective Aspects of Verbal Humor: A Visual-World Eye-Tracking Study*, in «Frontiers in Communication», 6, Art. 75873, pp. 1-13.
- Lopukhina et. al. 2025 = Anastasiya Lopukhina / Walter J. B. van Heuven / Rebecca Crowley / Kathleen Rastle, *Where Do Children Look When Watching Videos With Same-Language Subtitles?*, in «Psychological Science» 36(4), pp. 223–236
- Martin et. al. 2003= Rod A. Martin, Patricia Puhlik-Doris, Gwen Larsen, Jeanette Gray, Kelly Weir, *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire*, in «Journal of Research in Personality» 37/1, pp. 48-75.
- Penzo et al. 2011 = Ilaria Penzo / Enrichetta Giannetti / Cristina Stefanile / Saulo Sirigatti, *Stili umoristici e possibili relazioni con il benessere psicologico secondo una versione italiana dello Humor Styles Questionnaire (HSQ)*, in «Psicologia della Salute», 2, pp. 49-68.
- Pimenova 2020 = Nadezda Pimenova, *Reading Jokes in English: How English Language Learners Appreciate and Comprehend Humor*, in John Rucynski e Caleb Prichard (a cura di), *Bridging the Humor Barrier*, The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc., pp. 135-164.
- Ruch/Forabosco 1996 = Willibald Ruch/ Giovannantonio Forabosco, *A cross-cultural study of humor appreciation: Italy and Germany*, in «HUMOR: International Journal of Humor Research» 9/1, pp. 1-18.
- Ruch/Heintz 2013 = Willibald Ruch / Sonja Heintz, *Humour styles, personality and psychological well-being: What's humour got to do with it?*, in «European Journal of Humour Research», 1(4), pp. 1-24.
- Ruch/Heintz 2016 = Willibald Ruch / Sonja Heintz, *The German Version of the Humor Styles Questionnaire: Psychometric Properties and Overlap With Other Styles of Humor*, in «Europe's Journal of Psychology» 12(3), pp. 434-455.
- Sanderl 2008 = Sanderl Kirsten, *Machtspiele im Krankenhaus: "doing gender" oder "doing profession"?*, in «FORUM : QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG S O C I A L RESEARCH» 9, No. 1, Art. 4, pp. 1-19.
- Vanderplank 2016 = Robert Vanderplank (a cura di), *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language*, London, Palgrave Macmillan.
- Wenzel 2022 = Jasper Fabian Wenzel, *Deutschland draussen. Das Leben des Doktor Armin Bal-louz*, überarb. Neuausgabe, Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, München.

DANIELE CORSI¹

SGUARDO E CONTINUITÀ:
EYE TRACKING E OCULARIZZAZIONE NEI PIANI
SEQUENZA DI ORSON WELLES
E ALFRED HITCHCOCK

ABSTRACT:

Questo studio intende corroborare alcune teorie di narratologia comparata espresse da François Jost nel saggio *L'œil-caméra: entre film et roman* (1987) attraverso l'uso dell'*eye tracking*. Rifacendosi al concetto narratologico di “focalizzazione” di Gerard Genette (1972), Jost coniò il neologismo “ocularizzazione” per definire come vengono regolati, in un testo filmico, i rapporti di visione fra macchina da presa (istanza narrante), personaggio/i e spettatore. Coinvolgendo nella ricerca alcuni soggetti test di sesso maschile e femminile a cui sono stati mostrati in laboratorio gli stessi tre piani sequenza tratti da tre film di Orson Welles e Alfred Hitchcock (*Citizen Kane*, 1941; *Touch of Evil*, 1958; *Rear Window*, 1954), mediante il software di *eye tracking*, si intende individuare all'interno delle mappe visive e nei montaggi interni dei vari utenti coerenze, idiosincrasie o possibili isotopie oculometriche.

¹ Università per Stranieri di Siena; corsi@unistrasi.it.

ABSTRACT:

This study intends to corroborate certain theories of comparative narratology expressed by François Jost in his essay *L'œil-caméra: entre film et roman* (1987) through the use of eye tracking. Referring to Gerard Genette's (1972) narratological concept of "focalization", Jost coined the neologism "ocularisation" to define how the viewing relationships between camera (narrating instance), character(s) and spectator are regulated in a filmic text. Involving some male and female test subjects in the research, who were shown in the laboratory the same three sequence plans taken from three films by Orson Welles and Alfred Hitchcock (*Citizen Kane*, 1941; *Touch of Evil*, 1958; *Rear Window*, 1954), by means of eye tracking software, the intention is to identify coherences, idiosyncrasies or possible oculometric isotopies within the visual maps and in the internal editings of the various users.

1. OCULARIZZAZIONE, MONTAGGIO INTERNO E REGIMI PERCETTIVI: VERSO UNA SEMIOTICA EMPIRICA DEL FILMICO

Il cinema è stato sin dalle sue origini un dispositivo epistemico della visione, un meccanismo tecnico e semiotico che non si limita a rappresentare il reale, ma lo costruisce attraverso l'organizzazione dello sguardo. Ogni film, indipendentemente dalla sua appartenenza a una determinata tradizione estetica o periodo storico, implica una dialettica tra controllo e libertà dello spettatore nella decodifica delle immagini, tra direzione imposta dalla regia e autonomia percettiva del pubblico. In questa tensione si iscrive il concetto di «ocularizzazione», formulato da François Jost in *L'œil-caméra. Entre film et roman* (1987), che si propone di definire il grado di implicazione dello sguardo spettatoriale rispetto alla posizione enunciativa assunta dalla macchina da presa, in particolare i rapporti di "visione" che intercorrono in un testo filmico fra istanza narrante-macchina da presa, personaggio/i e spettatore. Nel suo studio di narratologia comparata –ad oggi una delle più significative articolazioni della semiotica dell'enunciazione applicata all'audiovisivo– Jost elabora una tipologia degli sguardi cinematografici che distingue tra *ocularizzazione zero*, quando la cinepresa adotta un punto di vista neutro, esterno e non motivato come nell'inquadratura oggettiva², e «ocularizzazione interna primaria e secondaria» (Jost 1987: 34), quando l'inquadratura coincide con la visione soggettiva di un personaggio. Questa tassonomia, pur ispirata da una logica discorsiva di stampo genettiano, risponde a

2 Un'oggettiva è un'inquadratura che rappresenta il punto di vista della sola istanza narrante. Nell'oggettiva "classica" l'istanza narrante tende a eclissarsi facendo dimenticare allo spettatore la presenza della macchina da presa; in questo caso si parla di enunciazione mascherata. Esiste poi il caso dell'oggettiva irrealistica in cui la posizione e i movimenti della cinepresa tendono al contrario a evidenziare l'autonomia dell'istanza narrante rispetto ai personaggi realizzando una enunciazione marcata (cfr. Rondolino/Tomasi 2000: 109).

un'esigenza più ampia: quella di individuare le modalità con cui il cinema istituisce un contratto di visione tra dispositivo, diegesi e spettatore.

Nel lessico teorico del cinema contemporaneo, il concetto di ocularizzazione si impone come uno degli strumenti analitici più sofisticati per la comprensione delle dinamiche enunciazionali e percettive all'interno del racconto filmico. Jost si propone di trasporre nella teoria cinematografica il principio genettiano del punto di vista narrativo, distinguendo tra diversi gradi di ocularizzazione in base alla relazione tra la visione cinematografica e il soggetto diegetico. L'ocularizzazione zero designa i casi in cui non vi è alcuna marcatura soggettiva evidente: lo sguardo della macchina da presa si presenta come "neutro", conforme a una presunta oggettività narrativa di natura mascherata o marcata, modellata sull'analogia con la focalizzazione zero teorizzata nel 1972 da Gérard Genette (cfr. Genette 1976). In opposizione, l'ocularizzazione interna primaria segnala un regime più sottile, in cui la soggettività del personaggio si iscrive nel *découpage* visivo non attraverso la pura ottica, ma mediante una modulazione affettiva o sensoriale: è il caso, per esempio, di deformazioni dell'immagine, scelte cromatiche o ritmiche che traducono stati interiori. Infine, l'ocularizzazione interna secondaria (più o meno marcata) coincide con quei momenti in cui la visione è esplicitamente legata al punto di vista di un personaggio, riconoscibile attraverso scelte di messa in scena quali l'alternanza campo/controcampo, i raccordi sullo sguardo, il posizionamento della macchina da presa all'altezza dell'occhio umano o, in casi estremi, l'adozione della soggettiva integrale (*point-of-view shot*)³.

L'interesse della proposta di Jost non risiede soltanto nella tipologia classificatoria, ma nel modo in cui essa consente di interrogare la posizione del soggetto spettatoriale, ridefinendo le condizioni di accesso alla finzione e la dialettica tra visione e narrazione. L'ocularizzazione diventa allora uno strumento critico per riflettere sul rapporto tra enunciazione filmica e psicologia dello sguardo, sulla costruzione dell'identificazione e, più radicalmente, sulla materialità stessa del dispositivo cinematografico. La sua rilevanza teorica si amplifica se posta in dialogo con le analisi deleuziane dell'immagine-percezione o con le teorie del cinema mentale avanzate da Christian Metz (cfr. Metz 1977), nonché in contesti contemporanei come quelli dell'*eye tracking*, in cui l'analisi dei movimenti oculari dello spettatore può essere letta come una forma empirica di verifica dei processi di ocularizzazione ipotizzati a livello teorico. In tale prospettiva, l'apparato concettuale introdotto da Jost si configura come un ponte tra semiologia, psicologia cognitiva e fenomenologia dello sguardo, restituendo al cinema la complessità del suo statuto percettivo e narrativo.

3 Per soggettiva si intende un'inquadratura che rappresenta sullo schermo il punto di vista di uno dei personaggi. In questo caso il punto di vista dell'istanza narrante, del personaggio e dello spettatore convergono in un solo sguardo. Esiste anche una variante, denominata semi-soggettiva o "visione con", in cui è visibile sia il soggetto che guarda (o una sua parte), sia ciò che vede (cfr. Rondolino/Tomasi 2000: 111).

Tuttavia, se la riflessione teorica sull'enunciazione cinematografica ha tradizionalmente privilegiato il montaggio come principale vettore della soggettivazione dello sguardo, il caso dei *piani sequenza* impone una riconsiderazione radicale di tali paradigmi. Il piano sequenza, nel suo rifiuto dell'alternanza inquadrativa, sospende la temporalità del montaggio classico e istituisce un regime enunciativo fondato sulla continuità dello spazio e del tempo. Ma tale continuità non coincide con una libertà visiva assoluta: come ha mostrato André Bazin in più occasioni (*Qu'est-ce que le cinéma?*, 1958), la profondità di campo e la durata reale non eliminano l'intervento autoriale, ma lo traslano dal livello del montaggio a quello della composizione interna dell'inquadratura. Il cosiddetto «montaggio proibito» o «interno all'inquadratura» (Bazin 1999: 45-56) diventa allora il luogo in cui si gioca la dialettica tra guida e autonomia dello sguardo, tra regia implicita e appropriazione ottica da parte dello spettatore. Questa tipologia di editing oculare si contrappone al montaggio classico nella misura in cui organizza la narrazione all'interno di un singolo piano, senza ricorrere a stacchi di inquadratura. Bazin evidenziava come alcuni registi –tra cui Orson Welles e Jean Renoir– preferissero organizzare la narrazione all'interno di un unico quadro, sfruttando la profondità di campo e i movimenti di macchina piuttosto che il *découpage* tradizionale. La profondità di campo veniva considerata una forma di realismo cinematografico, poiché essa restituisce al pubblico la libertà di scegliere su quale livello dell'immagine concentrare l'attenzione, anziché essere guidato dal montaggio. Eppure, questa libertà è solo apparente: se il cinema classico impone un montaggio esterno, il montaggio interno realizza un controllo implicito, in cui il regista utilizza strategie compositive per dirigere il flusso dello sguardo senza che lo spettatore ne sia pienamente consapevole.

La questione centrale che si pone è: come si realizza questa organizzazione percettiva? Se il montaggio tradizionale impone una sequenza determinata di inquadrature, il montaggio interno affida il compito di strutturare lo sguardo a una serie di tecniche estetiche, tra cui:

- La *profondità di campo*, che permette allo spettatore di scegliere quali elementi del quadro osservare e su quale livello focalizzarsi.
- I *movimenti di macchina*, che orientano l'attenzione senza bisogno di stacchi o tagli.
- La *composizione del quadro*, che può suggerire gerarchie di importanza tra i diversi elementi visivi.
- La *messa in scena degli attori e blocking*, con attori che si spostano strategicamente all'interno del quadro per ridefinire le gerarchie visive.

Negli ultimi decenni, la narratologia del cinema ha conosciuto una crescente integrazione di strumenti empirici capaci di affinare la comprensione della costruzione enunciativa e della ricezione spettatoriale. Tra questi, l'*eye tracking* –la tecnologia che consente di registrare e analizzare i movimenti oculari– si è rivelato un mezzo

di indagine particolarmente efficace per esplorare la gestione dell'attenzione visiva all'interno del film. Sebbene il cinema abbia sempre operato una regia dello sguardo attraverso la composizione del quadro, il montaggio e la direzione degli attori, l'*eye tracking* offre oggi la possibilità di misurare in che modo lo spettatore esplori e costruisca attivamente il senso delle immagini. L'analisi dello sguardo spettatoriale mediante dispositivi oculometrici rappresenta un avanzamento metodologico nello studio dell'architettura narrativa ed enunciativa del cinema. Questa metodologia, solitamente impiegata negli studi cognitivi sulla settima arte, può infatti offrire un contributo significativo alla teoria dell'ocularizzazione poiché l'*eye tracker* consente di verificare sperimentalmente in che misura le strategie formali descritte da Bazin siano efficaci nel guidare l'attenzione e in che modo lo spettatore esplori realmente lo spazio del piano sequenza.

L'analisi dei movimenti oculari, resa possibile dalle tecnologie di *eye tracking*, consente di verificare empiricamente come si articoli la dialettica fra regia e autonomia dell'occhio umano all'interno del piano sequenza. Quali sono le aree del quadro che catalizzano lo sguardo? Quali elementi della messa in scena guidano la percezione? In che misura il regista riesce a produrre una regia dello sguardo senza intervenire sul montaggio? L'interesse per queste domande, oltrepassando l'analisi testuale classica, apre la strada a una semiotica empirica del filmico, in grado di confrontare la struttura enunciativa con la concreta attività sensoriale dello spettatore. In tal senso, il presente studio si colloca in un'area di convergenza tra narratologia filmica, estetica della visione e scienze cognitive, proponendo un'analisi di tre piani sequenza esemplari –tratti da *Quarto potere* (*Citizen Kane*, Orson Welles, 1941), *L'infernale Quinlan* (*Touch of Evil*, Orson Welles, 1958), e *La finestra sul cortile* (*Rear Window*, Alfred Hitchcock, 1954)– attraverso l'uso dell'*eye tracking* come strumento d'indagine⁴.

2. ESPERIMENTO: EYE TRACKING E DISTRIBUZIONE DELL'ATTENZIONE NEI PIANI SEQUENZA DI WELLES E HITCHCOCK

Per testare le ipotesi sulla costruzione dello sguardo nei piani sequenza, abbiamo condotto un esperimento in laboratorio su un campione di spettatori, analizzando le loro traiettorie oculari durante la visione di tre sequenze in lingua originale tratte da YouTube:

1. Il piano sequenza finale di *Citizen Kane* (1941), in cui lo spettatore è chiamato a orientarsi in un ambiente visivamente sovraccarico.
2. Il piano sequenza iniziale di *Touch of Evil* (1958), esempio paradigmatico di tensione narrativa costruita attraverso il montaggio interno.
3. La sequenza di *Rear Window* (1954) in cui il protagonista Jeffries si addormenta

4 Sull'utilizzo dell'*eye tracking* in studi di linguistica applicata e traduzione audiovisiva si consulti almeno Gruzca/Hansen-Schirra (2016) e Perego (2012).

davanti alla finestra dopo che il signor Thorwald ha ucciso la moglie, che gioca sulla percezione selettiva dello spettatore⁵.

Le registrazioni dell'eye tracker hanno permesso di analizzare le fissazioni oculari (punti di attenzione prolungata), i movimenti saccadici (rapidi spostamenti dello sguardo tra due punti) e le mappe di calore (heat maps), che visualizzano le aree del quadro maggiormente osservate. I risultati ottenuti finora, analizzati in chiave qualitativa, permettono di mettere in luce non soltanto i punti di attrazione oculometrica, ma anche le modalità attraverso cui lo spettatore costruisce un proprio montaggio interno in assenza di tagli, ossia una continuità orientata dello sguardo, frutto della regia compositiva del quadro.

2.1. *Citizen Kane (Quarto potere, USA 1941) – Piano sequenza finale nel labirinto di Xanadu*

Nel celebre piano sequenza conclusivo, che mostra, mediante una inquadratura oggettiva irrealista, l'interno labirintico del magazzino di Xanadu, la cinepresa scivola tra mucchi di oggetti ammassati: statue, mobili, quadri, memorie di una vita che si dissolve nella materia. La durata del piano (circa 2 minuti) e la sua complessità visiva rendono questa sequenza un banco di prova ideale per il montaggio interno. L'eye tracking rivela inizialmente una dispersione marcata dell'attenzione: gli spettatori fissano per tempi brevi elementi diversi del quadro, attratti dalla densità iconica e dall'eterogeneità degli oggetti. Tuttavia, con il progressivo avvicinamento della macchina da presa alla slitta, la curva di fissazione converge verso il centro dell'inquadratura. La comparsa della scritta *Rosebud* segna un picco nelle heat maps, dimostrando come la regia riesca a ristabilire un'unità percettiva anche in un contesto di apparente disordine.

Questa sequenza è particolarmente interessante perché dimostra come il piano sequenza possa articolare un vero e proprio climax enunciativo senza ricorrere al montaggio. Welles gioca sull'estensione dello spazio visivo come forma di attesa iconica: l'oggetto-chiave non è imposto allo spettatore, ma rivelato gradualmente, come in un'epifania concettuale. Il montaggio interno qui si configura come un processo

5 Le prime rilevazioni hanno avuto luogo il giorno 24/02/2025 presso il laboratorio LingueLab dell'Università per Stranieri di Siena e hanno coinvolto gli studenti iscritti al corso di laurea triennale in Mediazione Linguistica e Culturale (L12) Michele Lepoli, Simona Mascellaro, Letizia Picaro e l'assegnista di ricerca Dott.ssa Valentina Tomassini. Per la rilevazione è stato utilizzato il modello eye tracker *Tobii Pro Spark 60 Hz* (2024) e il software *Tobii Pro Lab Screen-Based Edition* (2024). Si segnalano i link YouTube delle tre sequenze proiettate: <https://www.youtube.com/watch?v=eP0O1BKu3zk> (Orson Welles, *Citizen Kane* 1941, 3:18 min.); <https://www.youtube.com/watch?v=EhmYY5ZMXOY&t=66s> (Orson Welles, *Touch of Evil* 1958, 3:59 min.); https://www.youtube.com/watch?v=GRxla_BS3rI (Alfred Hitchcock, *Rear Window* 1954, 5:02 min.). I dati raccolti finora sono da considerare parziali dal momento che le rilevazioni sono ancora in corso di svolgimento e coinvolgeranno nei prossimi mesi altri dodici soggetti test. I risultati finali della ricerca saranno censiti in un prossimo articolo.

di rivelazione progressiva, in cui l'attenzione dello spettatore è guidata da una regia dell'informazione visuale, basata su indizi semantici e micro-variazioni nella composizione. Non si tratta di ocularizzazione interna né di ocularizzazione zero, ma di una ocularizzazione predittiva, in cui lo sguardo viene preparato a convergere verso un punto di significato attraverso una focalizzazione spettatoriale che realizza un percorso visivo e narrativo.

2.2. *Touch of Evil (L'infernale Quinlan, USA 1958) – Sequenza di apertura*

La sequenza si apre con un'inquadratura in plongée su una mano che attiva una bomba, immediatamente seguita da un carrello che accompagna un veicolo sospetto attraverso le strade affollate di una città di frontiera. Il piano sequenza, lungo circa 3 minuti e 20 secondi, è costruito su una tensione latente: il pubblico sa che la bomba esploderà, ma ignora il momento esatto. *L'eye tracking* mostra che nei primi secondi l'attenzione degli spettatori si fissa in modo pressoché unanime sull'oggetto-bomba, e successivamente si sposta in modo fluido tra le figure umane che entrano in scena (la coppia interpretata da Charlton Heston e Janet Leigh) e il veicolo. Il tracciamento oculare rivela un movimento oscillante dello sguardo, con una media di 2,3 saccadi al secondo tra la figura del veicolo (sempre più defilata) e i personaggi dialoganti in primo piano.

È qui che emerge con chiarezza il principio baziniano del montaggio interno: pur in assenza di tagli, Welles orchestra una coreografia visiva in cui la tensione narrativa è sostenuta da un *dual focus* percettivo, costantemente alimentato dai movimenti di macchina (il lungo carrello in alto), dai suoni extradiegetici e dall'illuminazione. La guida dello sguardo è ottenuta per via indiretta: la macchina da presa non impone una visione, ma la suggerisce attraverso un'economia attentiva che si gioca tra movimento, prossimità e attrattività semantica. In termini di ocularizzazione, siamo di fronte a una forma ibrida che potremmo definire *ocularizzazione modulata*, dove il punto di vista non si identifica né con un personaggio né con un'entità extradiegetica neutra, ma si configura come un percorso sensoriale costruito in tempo reale dallo spettatore.

2.3. *Rear Window (La finestra sul cortile, USA 1954) – Jeffries si addormenta*

Quando il fotoreporter Jeff, protagonista de *La finestra sul cortile* (*Rear Window*, USA 1954) di Alfred Hitchcock, si trova costretto all'immobilità nel suo appartamento con una gamba ingessata, inizia per noia e per gioco a spiare con un cannocchiale le vite private dei suoi vicini di casa e ben presto ne diventa ossessionato. Potremmo asserire che quella del cinico scapolo Jeffries è una condanna a vedere le cose sempre dalla stessa posizione: la finestra che dà sul cortile diventa il suo angolo percettivo, il suo punto di vista obbligato sulla realtà che lo circonda. Il celebre film di Hitchcock gioca quindi esplicitamente sul significato letterale di *punto di vista*, inteso come *posizione da cui si vede qualcosa*. A questo riguardo lo studioso americano Gerald

Prince scrive che il punto di vista è «la posizione percettiva o concettuale dalla quale vengono presentati le situazioni o gli eventi narrati» (Prince 1990: 7)⁶.

Rear Window potrebbe sembrare un film a focalizzazione/ocularizzazione interna fissa sul fotoreporter interpretato da James Stewart: ad una attenta analisi scopriamo che non è così. Jeff è convinto che il signor Thorwald abbia ucciso la moglie ma Hitchcock non vuole che lo spettatore si identifichi subito con il pensiero del personaggio. Il regista, per creare suspense, desidera che lo spettatore veda qualcosa che è sfuggito a Jeff: una sera il personaggio si addormenta e vediamo – non più con gli occhi di Jeff, che sta dormendo, ma attraverso la mediazione dell’istanza narrante-macchina da presa – il signor Thorwald uscire dal suo appartamento con una donna, che a quella distanza potrebbe essere anche la moglie. A questo punto viene per forza da chiedersi: il punto di vista di Jeff è attendibile o inattendibile? Il losco Thorwald ha veramente ucciso la moglie o è solo il frutto della fantasia di un voyeur? In un momento preciso del film Hitchcock, servendosi di un’inquadratura oggettiva, conferisce allo spettatore un sapere maggiore di quello del personaggio, gli offre un vantaggio cognitivo e slitta dall’ocularizzazione interna secondaria a quella zero. La formula di ocularizzazione non coinvolge quindi sempre un’opera intera, ma piuttosto un segmento narrativo determinato; la scelta di passare da un tipo di tecnica all’altra risponde alle esigenze di chi organizza la rappresentazione.

Nella sequenza selezionata per la rilevazione con *eye tracker*, Jeffries, bloccato sulla sedia a rotelle, osserva il cortile interno del suo condominio attraverso la finestra. La macchina da presa adotta una posizione fissa che riproduce la soggettiva del personaggio e per alcuni minuti accompagna il suo sguardo su una serie di finestre che rivelano, a frammenti, le vite dei vicini. Il punto di vista è evidentemente soggettivo, ma l’*eye tracking* rivela che lo spettatore non segue passivamente lo sguardo del protagonista: mentre Jeffries fissa una finestra, quasi tutti i soggetti test si spostano su un’altra, seguendo micro-eventi più dinamici (movimenti, luci, figure umane).

Quando Jeffries si addormenta, il tracciamento mostra una drastica diminuzione della mobilità oculare: la densità delle saccadi si riduce, i tempi di fissazione si allungano e la distribuzione delle heat maps si contrae attorno alla finestra centrale. In termini narrativi, Hitchcock costruisce una pausa sensoria che coincide con la sospensione della coscienza vigile del protagonista. In questo caso, l’ocularizzazione è fortemente marcata, ma si produce una frattura tra soggettività narrativa (quella di Jeffries) e attività di fissazione effettiva (quella dello spettatore), aprendo un interessante campo di indagine sulla discrepanza tra enunciazione e ricezione.

6 Sul punto di vista nel cinema si vedano anche Bordwell (1985) e Branigan (1984).

3. LO SPETTATORE COME MONTATORE PERCETTIVO

L'analisi delle sequenze esaminate, oltre a mettere in luce varie isotopie oculometriche fra i soggetti test coinvolti, dimostra come il piano sequenza, lungi dal rappresentare una neutralizzazione dello sguardo, istituisca un regime visivo specifico, in cui la regia orienta l'attenzione attraverso strategie di montaggio interno complesse. L'*eye tracking* conferma che lo spettatore non è un ricettore passivo, ma un montatore percettivo, la cui attività è tuttavia inscritta nelle condizioni di visibilità predisposte dal film. In tal senso, la teoria dell'ocularizzazione può essere ampliata e ridefinita alla luce delle scienze cognitive, integrando l'analisi enunciativa con la dimensione esperienziale della visione cinematografica.

Nel momento in cui il cinema rinuncia al montaggio visibile e abbraccia la continuità spazio-temporale del piano sequenza, si compie una trasformazione radicale nel regime enunciativo dell'immagine filmica. Lungi dall'eliminare l'intervento autoriale, questa scelta stilistica ridisloca il controllo narrativo all'interno del quadro stesso, facendo della composizione e del movimento interno gli strumenti principali di orientamento dello sguardo. Il risultato non è un'affermazione del realismo, come vorrebbe una superficiale lettura baziniana, ma una sofisticata strategia di regolazione ottica che presuppone un nuovo tipo di spettatore: non più semplice ricevente dell'enunciato visivo, ma montatore interno, chiamato a costruire attivamente un percorso di senso all'interno della continuità visiva.

L'impiego della tecnologia *eye tracking*, applicata in ambito filmico a sequenze tratte da *Citizen Kane*, *Touch of Evil* e *Rear Window*, rivela come l'apparente libertà dello spettatore sia in realtà inscritta in un campo attentivo orientato, costruito registicamente attraverso elementi di attrazione visiva (movimento, luce, contrasto, densità semantica). Nella sequenza d'apertura di *Touch of Evil*, ad esempio, la tensione narrativa – creata dalla presenza latente di una bomba – induce lo spettatore a seguire un doppio asse visivo, alternando le fissazioni tra la vettura e la coppia protagonista. Questo gioco di doppia focalizzazione è tipico del montaggio interno wellesiano, che orchestralmente dispone gli elementi scenici in modo tale che l'occhio venga indotto, quasi musicalmente, a comporre il ritmo narrativo.

Nel piano sequenza conclusivo di *Citizen Kane*, l'effetto è opposto ma altrettanto significativo. Qui, l'attenzione dello spettatore è inizialmente dispersa tra gli oggetti accumulati, ma si riorienta progressivamente verso la slitta, in una traiettoria che culmina in una epifania semantica: Rosebud non è solo un oggetto, ma un punto di condensazione dello sguardo, previsto e guidato con precisione chirurgica. In questo caso, la regia lavora sull'attesa, preparando il climax visivo attraverso una disposizione spaziale che simula l'effetto di una scoperta personale da parte dello spettatore.

Al contrario, in *Rear Window*, Hitchcock adotta un dispositivo di ocularizzazione fortemente soggettivo, ma lo spettatore non si limita a seguire lo sguardo di Jeffries. Il tracciamento oculare rivela divergenze sistematiche tra la focalizzazione narrativa

e i punti di interesse esplorati dall'occhio del pubblico coinvolto nella ricerca: il vicino che litiga, la ballerina in movimento, o la finestra illuminata possono catturare l'attenzione a prescindere dalla posizione del protagonista⁷. Questo slittamento apre a una concezione più dialettica della soggettività filmica, dove l'ocularizzazione non è un vincolo ma una proposta, e la risposta dello spettatore dipende da fattori cognitivi di natura immersiva, affettivi, o culturali.

I dati che emergono finora da queste analisi sono duplici. Da un lato, l'*eye tracking* conferma l'efficacia delle strategie compositive del piano sequenza nel dirigere l'attenzione dello spettatore, fornendo una verifica empirica delle intuizioni critiche di Bazin sulla profondità di campo e l'autonomia dello spettatore. Dall'altro, suggerisce che l'ocularizzazione –lungi dall'essere una categoria puramente teorica– trova nella dinamica oculare il proprio terreno di articolazione concreta. Non si tratta più solo di distinguere tra visione interna e visione esterna, ma di analizzare le modalità in cui lo spettatore costruisce il suo punto di vista all'interno di un campo visivo stratificato. In ultima istanza, lo spettatore del piano sequenza è chiamato a esercitare un atto interpretativo che è anche un atto percettivo. Il suo sguardo non è dato, ma costruito; non è prescritto, ma orientato. E in questa tensione tra libertà e controllo si gioca, forse, una delle dimensioni più profonde dell'esperienza cinematografica.

4. VERSO UNA NEUROSEMIOTICA DEL FILMICO (?)

L'ipotesi di una ocularizzazione modulata, emersa dall'analisi di sequenze cinematografiche in piano sequenza mediante l'*eye tracking*, può trovare una più solida base teorica se messa in relazione con i modelli cognitivi dell'attenzione e con le recenti acquisizioni delle neuroscienze visive. L'attività dello spettatore cinematografico –lungi dall'essere un riflesso passivo della disposizione enunciativa– si configura infatti come un'interazione complessa tra stimoli visivi, aspettative cognitive e processi di selezione attentiva. In questa prospettiva, la narratologia filmica, nel momento in cui si apre all'indagine empirica del comportamento oculare, è chiamata a ripensare i concetti fondanti dell'enunciazione visiva alla luce della neurofenomenologia dell'attenzione.

Un punto di convergenza si trova nel concetto di *attention guidance*, sviluppato da studiosi come Tim J. Smith (2013: 165-192) e Uri Hasson (Hasson *et al.* 2008: 1-26), secondo cui lo stile visivo dei film –e in particolare il montaggio– opera come un sistema di orientamento attentivo che sfrutta le tendenze automatiche dell'apparato visivo (*motion onset*, *salience*, *sudden appearance*) per dirigere l'occhio verso i punti salienti del quadro. Tuttavia, nei piani sequenza, il controllo dell'attenzione non avviene più per discontinuità formale (tagli), ma per continuità orientata: la regia deve

7 Ogni soggetto test coinvolto nell'esperimento si concentra su una finestra diversa senza seguire lo sguardo del protagonista.

dunque ricorrere a strategie alternative, basate sulla salienza semantica, sulla coerenza narrativa e sulla agency percettiva simulata.

Quest'ultimo concetto, cruciale per una ridefinizione dell'ocularizzazione, si riferisce alla capacità del film di simulare la soggettività dell'occhio umano attraverso il movimento della macchina da presa, la collocazione spaziale degli eventi e la costruzione di traiettorie visive implicite. In *Citizen Kane* e in *Touch of Evil*, ad esempio, l'occhio della cinepresa si comporta come un corpo immerso nell'azione: lo spettatore ha l'impressione di esplorare attivamente lo spazio diegetico, quando in realtà sta seguendo un tracciato rigidamente predeterminato. La teoria dell'ocularizzazione, arricchita da questi dati, può quindi abbandonare la dicotomia rigida tra interno ed esterno per pensarsi come gradiente modulare di agency: quanto più lo spettatore percepisce di avere il controllo sul proprio sguardo, tanto più l'ocularizzazione si sposta verso forme di soggettività implicita.

Le neuroscienze visive confermano questa dinamica. I modelli di «attentional spotlight» (cfr. Posner 1980: 3-25) e «object-based attention» (cfr. Duncan 1984: 501-517; Treisman/Gelade 1980: 97-136) mostrano come l'attenzione si concentri non solo su porzioni spaziali del campo visivo, ma su unità narrative rilevanti, a partire da segnali visivi e affettivi che il cervello è predisposto a selezionare. È questo il fondamento neurosemiotico del montaggio interno: il film, anche senza tagli, costruisce una gerarchia di visibilità, potenziando la rilevanza di certi elementi (una figura in movimento, un oggetto centrale, un contrasto cromatico) e lasciando altri in secondo piano. *L'eye tracking* non fa che rendere visibile questa gerarchia implicita, traducendo l'enunciazione in cartografia percettiva.

La sfida, dunque, è articolare un modello che tenga insieme le due polarità: da un lato, la costruzione semiotica del punto di vista, dall'altro, l'elaborazione neurocognitiva dello stimolo visivo. In tal senso, il piano sequenza rappresenta un laboratorio privilegiato: esso rende visibile il lavoro di attribuzione dello sguardo, ma anche l'autonomia relativa del soggetto senziente, che può deviare, esplorare, ritardare, anticipare. L'ocularizzazione, lungi dall'essere un'imposizione formale, diventa così il risultato di una negoziazione complessa tra intenzionalità registica e libertà attentiva, tra disegno della visione e navigazione oculare.

Nel momento in cui lo spettatore è chiamato a ricomporre attivamente la narrazione dentro uno spazio continuo, come accade nei piani sequenza di Welles e Hitchcock, egli diventa il luogo stesso dell'enunciazione, non più solo oggetto ma anche soggetto dello sguardo filmico. Una narratologia filmica del XXI secolo non può più prescindere da questa dimensione incarnata e percettivamente situata della visione, che le tecnologie di monitoraggio oculare rendono finalmente misurabile. In questa convergenza tra semiotica e neuroscienze, tra estetica e cognizione, si gioca oggi la possibilità di una neurosemiotica del filmico, capace di integrare rigore teorico e verifica empirica per comprendere, finalmente, come e dove guardiamo quando guardiamo un film.

BIBLIOGRAFIA

- Bazin 1999 = André Bazin, *Che cosa è il cinema?*, Milano, Garzanti.
- Bordwell 1985 = David Bordwell, *Narration in the Fiction Film*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Branigan 1984 = Edward Branigan, *Point of View in the Cinema: A Theory of Narration and Subjectivity in Classical Film*, Berlin / New York / Amsterdam, Mouton.
- Duncan 1984 = John Duncan, *Selective Attention and the Organization of Visual Information*, in «Journal of Experimental Psychology: General», 113 (4), pp. 501-517.
- Genette 1976 = Gérard Genette, *Figure III. Discorso del racconto*, Torino, Einaudi.
- Gruzca/Hansen-Schirra 2016 = Sambor Gruzca / Silvia Hansen-Schirra (eds.), *Eyetracking and Applied Linguistics*, Berlin, Language Science Press.
- Hasson *et al.* 2008 = Uri Hasson / Ohad Landesman / Barbara Knappmeyer / Ignacio Vallines / Nava Rubin / David J. Heeger, *Neurocinematics: The Neuroscience of Film*, in «Projections», 2 (1), pp. 1-26.
- Jost 1987 = François Jost, *L'œil-caméra. Entre film et roman*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Metz 1977 = Christian Metz, *Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et cinéma*, Paris, UGE 10/18.
- Perego 2012 = Elisa Perego (ed.), *Eye tracking in Audiovisual Translation*, Roma, Aracne.
- Posner 1980 = Michael I. Posner, *Orienting of Attention*, in «Quarterly Journal of Experimental Psychology», 32 (1), pp. 3-25.
- Prince 1990 = Gerald Prince, *Dizionario di narratologia*, a cura di Annamaria Andreoli, Firenze, Sansoni.
- Rondolino/Tomasi 2000 = Gianni Rondolino / Dario Tomasi, *Manuale del film*, Torino, UTET.
- Smith 2013 = Tim J. Smith, *Watching You Watch Movies: Using Eye Tracking to Inform Cognitive Film Theory*, in Arthur P. Shimamura (ed.), *Psychocinematics: Exploring Cognition at the Movies*, Oxford, Oxford University Press, pp. 165-192.
- Treisman/Gelade 1980 = Anne M. Treisman / Garry Gelade, *A Feature-Integration Theory of Attention*, in «Cognitive Psychology», 12 (1), pp. 97-136.

MASSIMILIANO TABUSI – ANDREA SIMONE –
DANIELE MEZZAPELLE¹

LO SGUARDO GEOGRAFICO, IL SISTEMA DI *EYE TRACKING* E ALCUNE PROPOSTE DI RICERCA

ABSTRACT:

Considerando che nella parola “geografia” si trova, etimologicamente, la “descrizione del mondo”, è importante tener conto di quale sia lo sguardo geografico attraverso il quale questa descrizione viene costruita e diffusa. Immagini di vario tipo possono essere fonte di conoscenza geografica, ma ogni immagine può essere vista in modo diverso in base alla cultura e alle conoscenze di chi guarda. Per questo motivo il contributo si pone l’obiettivo di valutare lo strumento dell’*eye tracker* per il suo possibile uso nell’ambito della ricerca geografica, prospettando ipotesi di lavoro correlate in modo particolare alle rappresentazioni cartografiche e alle immagini dello spazio geografico più in generale, mirando a concettualizzare un quadro metodologico all’interno del quale strutturare le rilevazioni e la loro interpretazione.

¹ Università per Stranieri di Siena; tabusi@unistrasi.it; andrea.simone@unistrasi.it; daniele.mezzapelle@unistrasi.it. Nonostante testo, sperimentazione e prime analisi derivino da una comune riflessione, i paragrafi possono essere così attribuiti: 1 e 2 a Massimiliano Tabusi; 3 e 4 a Daniele Mezzapelle; le attività di laboratorio sono da attribuire ad Andrea Simone.

ABSTRACT:

Assuming that the word “Geography” literally means “description of the world”, it is important to consider what is the geographic gaze through which this description is constructed and spread. Images of various types can be a source of geographical knowledge, but each image can be seen differently, based on the culture and knowledge of the viewer. For this reason, the contribution aims to evaluate the eye tracker tool for its possible use in the field of geographical research, proposing working hypotheses related in particular to cartographic representations, trying to conceptualize a methodological framework to structure the surveys carried out using the eye tracker device and their interpretation.

“Hey hey, my my
Rock and roll can never die
There’s more to the picture
Than meets the eye.
Hey hey, my my.”

(Neil Young, *Hey hey, my my*, in *Rust Never Sleeps*, 1979)

Notoriamente la parola “geografia” deriva dal greco γεωγραφία (comp. di γῆ «terra» e -γραφία «descrizione»),² e per descrivere qualcosa, naturalmente, è necessario percepire quel qualcosa. Anche se i luoghi possono essere sperimentati attraverso tutti i sensi, la vista è, tradizionalmente, quello più utilizzato per “farsi un’idea del mondo”, anche perché è quello che più facilmente consente di cumulare e trasmettere il sapere geografico. A questo scopo non v’è dubbio che anche la tradizione orale abbia un ruolo assai significativo, ma la vista consente di percepire lo spazio, di rappresentarlo e trasmetterne le informazioni in molti modi: attraverso la scrittura ma anche mediante l’immagine, che da tempo immemore si concretizza in raffigurazioni di vario genere: rupestri o pittoriche, cartografiche e, più recentemente, fotografiche, video ed esiti di diversi sensori. Per questo lo sguardo geografico appare importante: lo è sia per l’osservazione diretta, sia per quella mediata dalle rappresentazioni. Grazie al PRIN *European Language Centres as a multilingual community of practice: A multi-modal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites*, con Beatrice Garzelli come coordinatrice dell’unità di ricerca dell’Ateneo e promotrice di questa componente tecnologica del progetto, l’Università per Stranieri di Siena si è dotata dal 2024 di un dispositivo di *eye tracking* fruibile dal Dipartimento DiSU, con il supporto tecnico dell’assegnista di ricerca Valentina To-

² Dal vocabolario Treccani online: <https://www.treccani.it/vocabolario/geografia/> (ultimo accesso: 02/03/2025).

massini. Per questo motivo il gruppo di ricerca UniStraSi, nell'ambito di una fattiva collaborazione tra LingueLab e GeoLab (rispettivamente laboratori di ricerca linguistica e geografica), ha avviato un percorso di studio che si avvale dell'*eye tracking*, i cui primi passi si vogliono qui documentare assieme ad alcune riflessioni iniziali. Dopo aver considerato alcuni aspetti delle rappresentazioni geografiche, si esaminerà sinteticamente un panorama di ricerca interessante per il tema in discussione e, prima di pervenire ad alcune riflessioni *in itinere*, si darà conto del primo test sperimentale effettuato presso l'Università per Stranieri di Siena in ambito geografico mediante il sistema di *eye tracking*.

1. LO SPAZIO GEOGRAFICO E LA SUA RAPPRESENTAZIONE

Può essere opportuno focalizzare le notazioni su spazio geografico e rappresentazione sulla cartografia. Si tratta, infatti, della modalità di rappresentazione che più facilmente – e tradizionalmente – viene accostata alla geografia. Conviene intanto ricordare che il termine “carta”³ assume il suo significato diffuso per metonimia, una figura retorica in base alla quale si indica la materia per l'oggetto.⁴ Questo è importante perché una rappresentazione spaziale non necessariamente è prodotta su carta: la superficie utilizzata potrebbe essere qualsiasi supporto (ad esempio su pietra, da cui gli antichi *petroglifi*), ma potrebbe anche non derivare dall'incisione su una superficie quanto, ad esempio, essere costituita dal posizionamento relativo di oggetti, come pietre, fucelli, corde, conchiglie o qualsiasi altro elemento (cfr. fig. 1).

3 Assolutamente preferibile a “cartina”. Per chi si occupa di geografia, infatti, il diminutivo ha l'effetto di sminuire la rappresentazione. Pur entrato nell'uso comune, come osserva anche Miriam Di Carlo per l'Accademia della Crusca (<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/emmappaem-emcartinaem-o-emcartaem/27403> ultimo accesso: 12/03/2025) il termine “cartina” non fa parte del lessico tecnico-specialistico della geografia.

4 Lo stesso avveniva in latino, quando “tabula” (derivante dalla tavola sulla quale veniva realizzata la rappresentazione) aveva lo stesso senso oggi assegnato a “carta”.

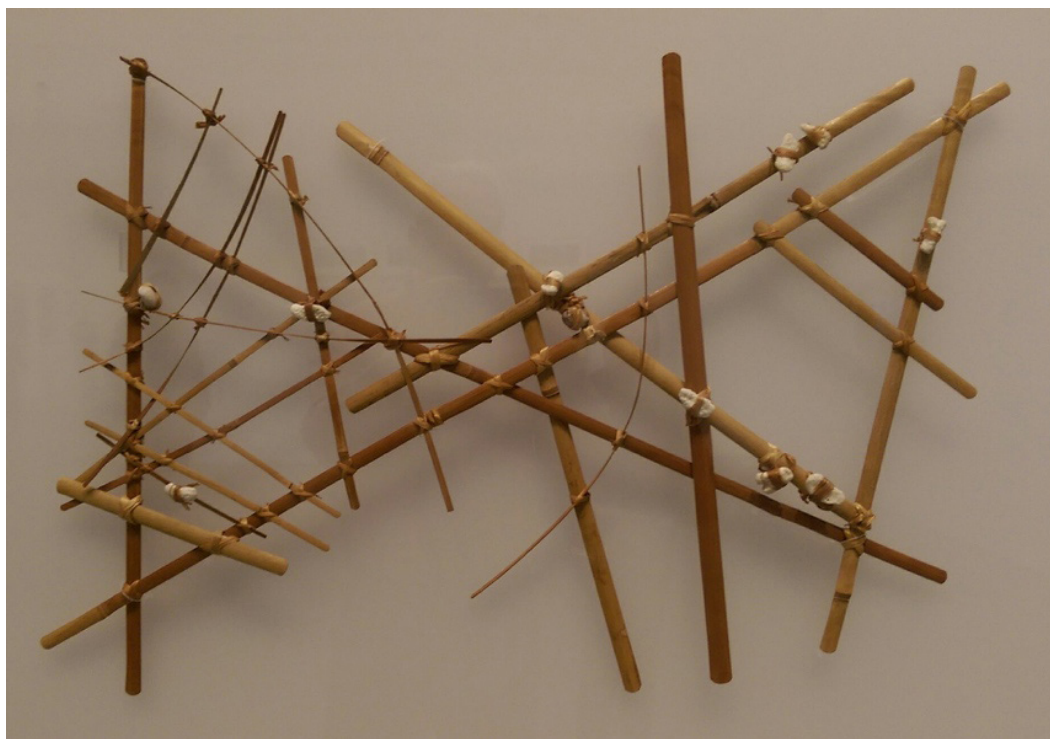


fig. 1. *Stick Chart dalle isole Marshall (De Freitas et. al. 2022).*

Ne consegue che potremmo trovarci di fronte a una rappresentazione cartografica senza rendercene conto, perché il codice culturale utilizzato per realizzarla non ci appartiene: non solo non riusciremmo a utilizzarla, ma neppure a riconoscerla come carta geografica. Quello della carta proveniente dalle isole Marshall composta da bastoncini, sassi e conchiglie (cfr. fig. 1) può apparire un esempio eccessivo, un caso limite perché correlato agli antipodi del globo e a usi per noi infrequenti, ma è importante renderci conto di quanto la nostra capacità di lettura delle carte sia strettamente legata alle convenzioni che utilizziamo. Nella figura 2, ad esempio, vediamo due antiche rappresentazioni del mondo realizzate in Europa: la carta di Hereford e il Mappamondo di Fra Mauro. La prima si inquadra nella tipologia delle cosiddette “T in O” (*Terrarum in Orbis*); l’Est si trova in alto, come in gran parte delle carte di questo tipo, e, sebbene sia più facile riconoscerla come carta geografica rispetto alla Stick Chart dalle isole Marshall, potremmo essere in difficoltà nel ritrovare l’Italia (in basso, subito a sinistra del mar Mediterraneo), cui non viene assegnata la (per noi) classica forma “a stivale”. Per quanto estremamente aderente alle nostre attuali rappresentazioni per l’intero bacino del Mediterraneo, anche nel Mappamondo di Fra Mauro (la rappresentazione nella cornice quadrata) potremmo trovare difficoltà a individuare questo mare, così come nel riconoscere la penisola italiana (poco a destra rispetto al centro dell’immagine, sotto il Mediterraneo). Le forme sono straordinariamente simili alle nostre rappresentazioni attuali, ma i nostri consueti punti

di riferimento sono messi in discussione, a causa dell'orientamento della carta con il Sud in alto che, una volta compresa l'impostazione, ci dà l'impressione di trovarci di fronte a una carta "capovolta". La forma dell'Africa non è esattamente quella a cui si è oggi abituati e ovviamente – la carta è della metà del Quattrocento – non sono rappresentate le Americhe né l'Australia.

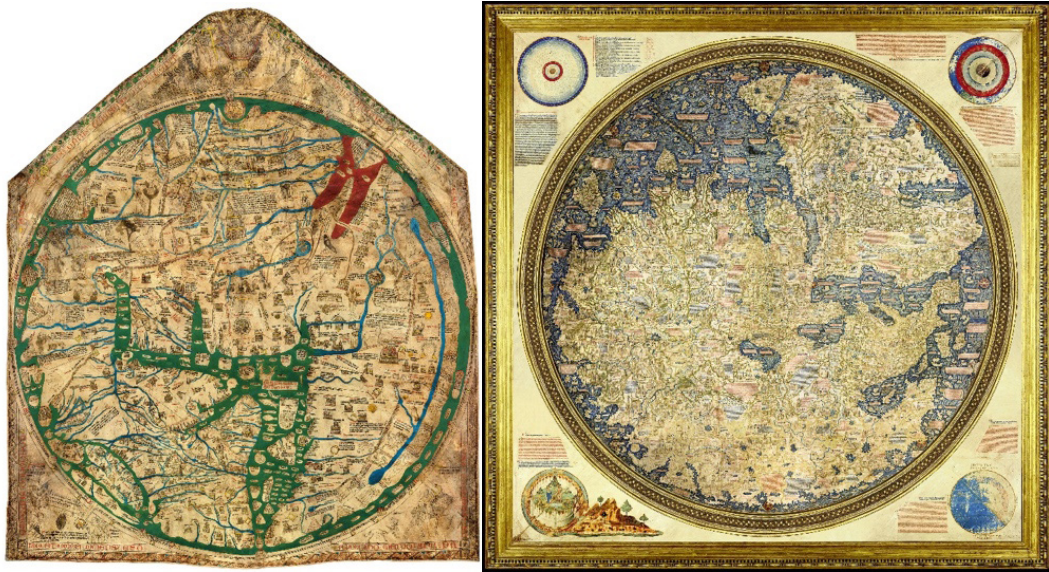


fig. 2. Sulla sinistra la Mappa Mundi di Hereford (circa 1300); sulla destra il Mappamondo di Fra Mauro (circa 1450).

Si potrebbe ritenere che lo spaesamento dipenda dal fatto che le rappresentazioni sono antiche e che saremmo in grado di trovare in un istante le aree che ci sono più familiari in una rappresentazione contemporanea. Potremmo allora metterci alla prova con la carta della figura 3, misurando il tempo necessario per individuare l'Italia. Trattandosi di una rappresentazione pienamente corretta ma impostata su convenzioni diverse rispetto a quelle cui siamo abituati (avendo il Sud in alto al posto del più usuale Nord, mettendo al centro l'Australia anziché l'Europa, utilizzando una proiezione equivalente, ovvero che cerca di rispettare le proporzioni tra le aree delle diverse superfici), potremmo anche in questo caso non decodificarla con l'usuale immediatezza. La "centralità" dell'Europa, che tendiamo a dare per scontata, è messa a dura prova.

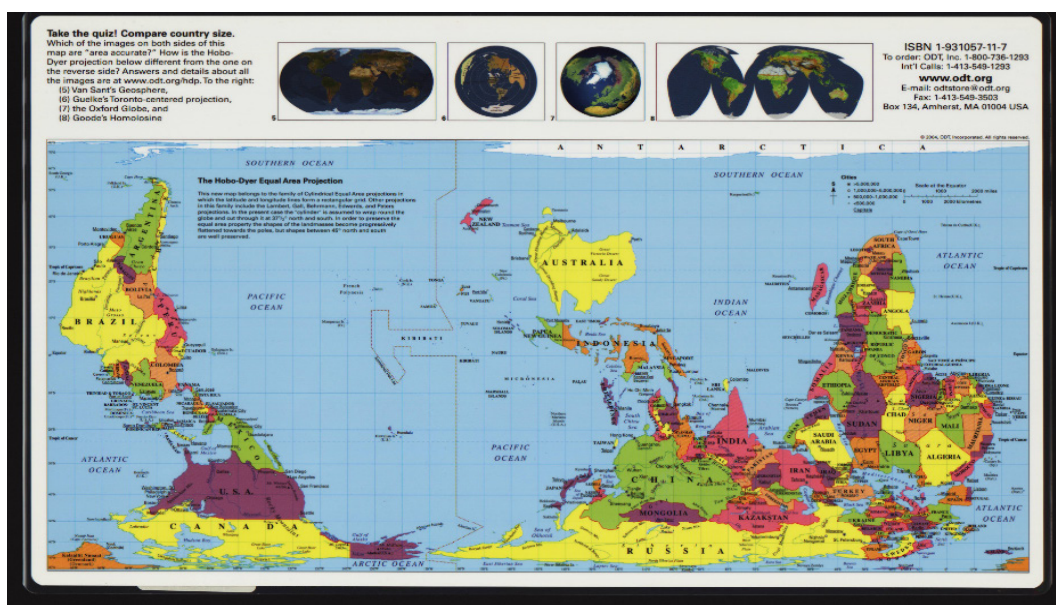


fig. 3. The Hobo-Dyer Equal Area Projection (particolare). Fonte: University of Michigan Library, Online Exhibits.⁵

Questo breve excursus sulla cartografia e la sua interpretazione ha “giocato” con la nostra capacità visiva e con la facilità che abbiamo nel trarre dalle rappresentazioni cartografiche le informazioni attese. Risulterà così più facilmente comprensibile quanto un dispositivo di *eye tracking* possa risultare utile per approfondire le modalità attraverso le quali le persone interagiscono con le carte geografiche e con le loro possibili varianti (proiezione, centratura, simbologia e molto altro). Il *device* può essere ugualmente prezioso anche per indagare le interazioni con altre modalità di rappresentazione dello spazio geografico, come, ad esempio, fotografie e video: ci sono degli elementi particolari su cui lo sguardo si sofferma? Sono individuabili dei *pattern* tipici nel percorso di visualizzazione delle immagini? Il modo in cui queste sono osservate è connesso all'ambito di provenienza o alla cultura di chi osserva? Come ciò che si apprende, ad esempio in un corso (a proposito del territorio, dei percorsi e dei flussi, dei simboli, dei coronimi e toponimi...), può incidere – se può incidere – sulla visualizzazione delle rappresentazioni spaziali? Sono, questi, alcuni degli interrogativi a cui la tecnologia *eye tracking* è in grado di rispondere.

⁵ <https://apps.lib.umich.edu/online-exhibits/items/show/9721> (ultimo accesso: 18/2/2025). Carta creata da Odt, Inc. Maps International and Lovell Johns, LTD, 2005.

2. EYE TRACKING E RICERCA GEOGRAFICA

L'idea del tracciamento dello sguardo per la comprensione di informazioni geografiche non è particolarmente nuova né recente. In un articolo dedicato a compendiare i lavori in questo campo di ricerca, Steinke (1987) evidenzia come, già tra il 1971 e il 1974, George Jenks avesse condotto assieme ai suoi allievi diversi esperimenti di tracciamento dello sguardo per approfondire le modalità attraverso le quali i segni utilizzati dalla cartografia venivano letti e interpretati. Ancora Stenke, in un incontro dedicato all'influenza degli utenti sul disegno cartografico (*Symposium on the Influence of the Map User on Map Design*), tenutosi nel settembre del 1970 presso la Queen's University in Ontario, individua uno stimolo importante che ha contribuito a generare il percorso di ricerca avviato da Jenks. Particolarmente significativo, in quell'occasione, il lavoro dello psicologo Williams (1971), dedicato proprio al tracciamento del movimento oculare. Nella fase di avvio di questo tipo di ricerche l'attenzione è stata attratta soprattutto dall'effetto dei simboli, dei colori e delle campiture, spesso allo scopo di rendere più facilmente fruibile e decodificabile la rappresentazione cartografica. Nel corso del tempo il sistema di *eye tracking* ha supportato la ricerca relativa al complesso di competenze di lettura delle carte (cfr. fig. 4).

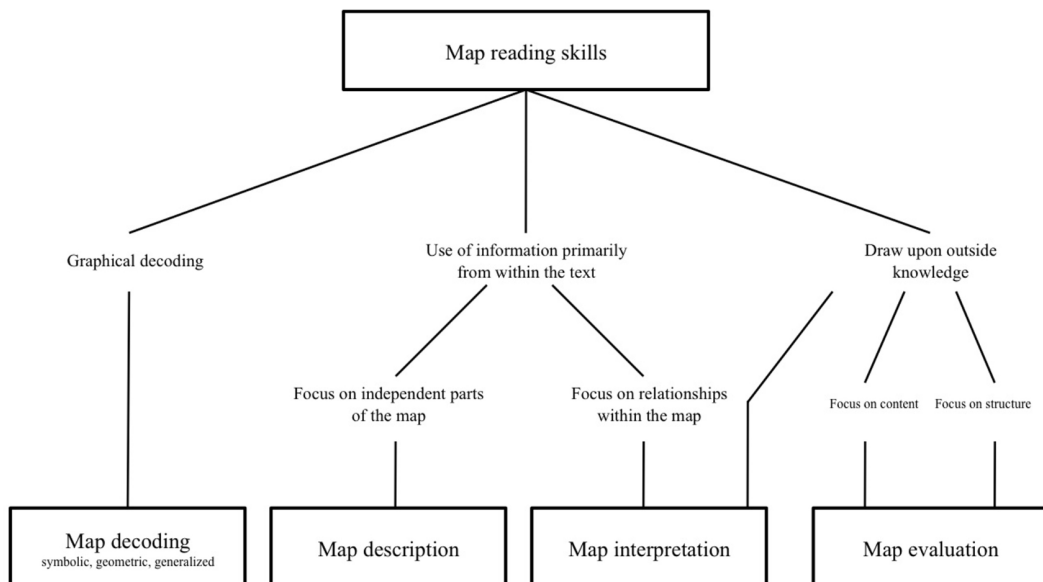


fig. 4. Map Reading Skills (Binimelis/Bagoly-Simó 2022: 213).

Un interessante filone riguarda anche la ricerca delle modalità che sviluppano le competenze di comprensione delle carte, comparando ad esempio le differenti strategie di lettura delle carte geografiche da parte di studenti principianti e più esperti in ambito geografico. È anche possibile comparare il comportamento degli stessi soggetti prima e dopo un percorso di formazione, utilizzando sia elementi qualitativi

(la capacità di risolvere problemi) sia quantitativi (il tempo necessario a risolvere problemi o a identificare elementi nelle immagini). Un esempio di questo approccio, condotto mediante sistemi di *eye tracking*, è esplorato in *Using Eye Tracking to Explore the Impacts of Geography Courses on Map-based Spatial Ability* (Dong *et. al.* 2018). In questo caso è stato proposto agli studenti di correlare le fotografie di alcune aree ottenute con Google Earth, che danno l'idea della tridimensionalità dei rilievi e della prospettiva, con le relative rappresentazioni cartografiche (cfr. fig. 5). In questo modo il soggetto coinvolto è chiamato a dimostrare la sua comprensione dell'assetto spaziale – rappresentato sulla carta tramite curve di livello – e la sua capacità di “tradurre” la carta in immagini prospettiche.

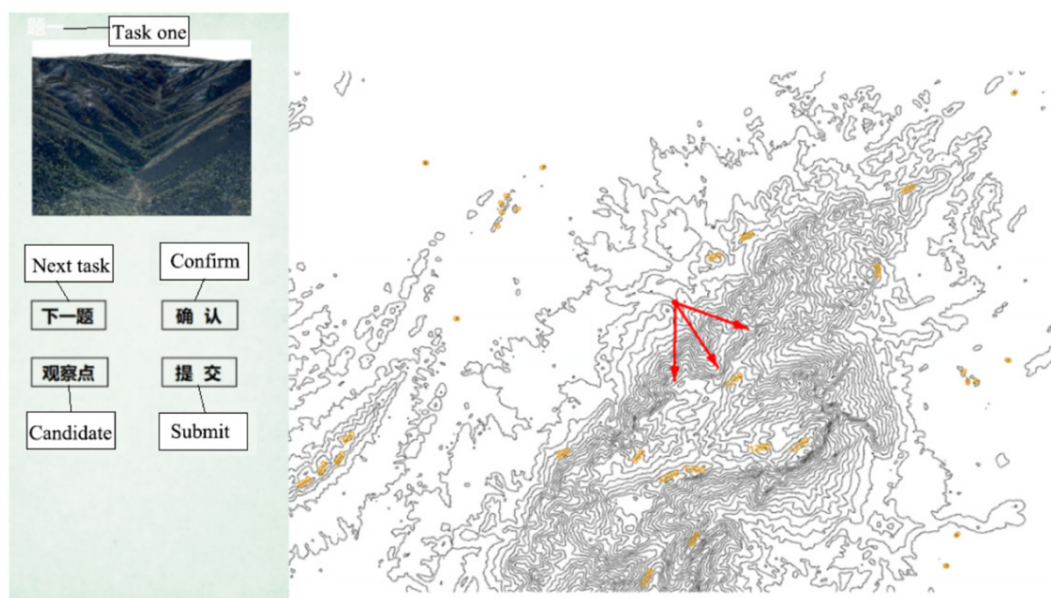


fig. 5. L'interfaccia della sperimentazione nel lavoro proposto da Dong *et. al.* (2018: 4).

Ricerche di questo genere mirano anche a mettere a disposizione, a favore di ulteriori possibili ricercatrici e ricercatori che ne abbiano interesse, dei *dataset*; un esempio è il lavoro di He (He *et. al.* 2023), riguardante 110 persone in età universitaria a cui sono state sottoposte 500 immagini di vario genere (tra cui carte tematiche, riprese satellitari, fotografie di *Google Street View*), i cui dati sono disponibili ad accesso aperto.⁶

Lo “sguardo geografico”, infatti, non si limita alla lettura delle carte, considerando che anche immagini diverse da queste ultime possono trasmettere rilevanti informazioni geografiche. È il caso delle rappresentazioni pittoriche o del disegno, come

⁶ Il dataset è disponibile a questo link: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14684214> (ultimo accesso: 12/3/2025).

anche delle fotografie, dei video e delle immagini generate dai sensori. Un esempio di studio di questo tipo riguarda le *saliency maps*, «che sono previsioni teoriche dei percorsi dello sguardo umano»,⁷ che potrebbero essere in grado di «prevedere quali elementi di un paesaggio attireranno l'attenzione» (Dupont *et. al.* 2016: 17). In questo tipo di ricerca, da cui emergono anche delle *focus maps* (anche dette *heatmaps*) dello sguardo di chi osserva, si utilizzeranno fotografie del paesaggio. Queste immagini verranno proposte senza fornire ulteriori indicazioni ai soggetti partecipanti (allo scopo di non influenzarne la percezione e rendere comparabili le diverse osservazioni), il cui sguardo verrà tracciato per mezzo di un sistema di *eye tracking*. Un esempio di questo tipo di analisi è rappresentato nella figura 6:

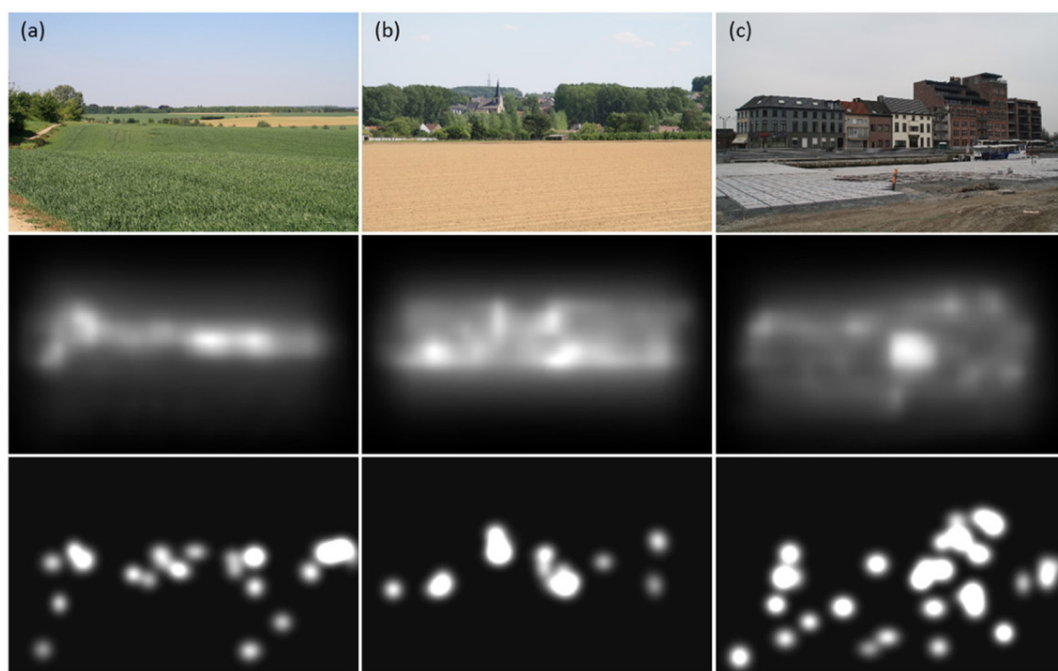


fig. 6. *Saliency maps* (seconda riga) e esempi di *focus maps* dei singoli osservatori (terza riga) per un paesaggio (a) Rurale, (b) Semi-rurale, e (c) Urbano (Dupont *et. al.* 2016: 22).

Come si vede sono diversi i profili di sperimentazione praticabili grazie alla tecnologia dell'*eye tracking* e, anche se non sempre comparabili a causa di diversi elementi (come le evoluzioni tecnologiche nel tempo, le differenti condizioni socio-culturali nei contesti di rilevazione, la complessità delle rilevazioni), lo strumento appare di sicuro interesse anche in campo geografico. Di seguito si darà conto dell'avvio di un percorso di ricerca, proprio in questo ambito, presso l'Università per Stranieri di Siena.

⁷ Libera traduzione dall'inglese.

3. IL TEST SPERIMENTALE

Il GeoLab dell'Università per Stranieri di Siena, grazie alla disponibilità dell'*eye tracker*, ha realizzato un test sperimentale per avviare un percorso di ricerca. Quanto qui si presenta (mettendo anche a disposizione la base dati con le video-rilevazioni realizzate)⁸ è, dunque, un lavoro preliminare intrapreso sperimentalmente per mettere a punto un percorso più strutturato; non si riporta un'analisi approfondita dei dati rilevati – che deve ancora essere realizzata, possibilmente integrando ulteriori rilevazioni – ma le scelte fatte e il percorso fino ad ora realizzato, al tempo stesso condividendo i dati ricavati nella prima fase sperimentale.

Da un punto di vista teorico, una prima alternativa che si presenta per l'organizzazione di una ricerca mediante lo strumento dell'*eye tracker* (schema nella fig. 7) è tra un numero ampio di rilevazioni ottenute in un'unica campagna di test, dalle quali tentare di trarre degli elementi ricorsivi o che mostrino una certa regolarità, e un numero di rilevazioni più ridotto, sulle quali impostare, successivamente, un altro o più momenti di test intervallati da lezioni o seminari in cui approfondire le immagini mostrate nella prima campagna. Per esemplificare, un elemento interessante potrebbe essere quello di studiare se, ed eventualmente in che modo, cambi la visualizzazione cartografica dei flussi migratori prima e dopo un seminario specificamente dedicato al tema. Nel caso qui discusso si è optato per un numero ridotto di rilevazioni, predisponendo almeno una immagine per una possibile ulteriore rilevazione successiva, proprio nell'ottica della percezione dei flussi migratori appena menzionata. Una ulteriore scelta è quella tra informare previamente le persone che si sottopongono al test della tipologia di immagini che saranno loro presentate, con spiegazione di ciò che verrà loro richiesto di vedere, oppure lasciare che l'unica informazione su ciò che verrà loro chiesto sia il testo scritto che compare sullo schermo del dispositivo *eye tracker* introducendo l'immagine. Questa seconda modalità – che è quella sulla quale effettivamente è ricaduta la scelta per il test sperimentale – è realistica per piccoli gruppi di persone che non hanno tra loro strette relazioni. Altrimenti è facilmente immaginabile come, nel tempo necessario a realizzare diversi test, l'informazione sulle immagini e su cosa è richiesto possa diffondersi mediante interlocuzioni amicali.

⁸ Tutti i video della sperimentazione, anonimizzati, sono visualizzabili a [questo link](#) (i primi minuti di ogni video sono relativi alla procedura di calibrazione, con durata diversa per ogni persona).

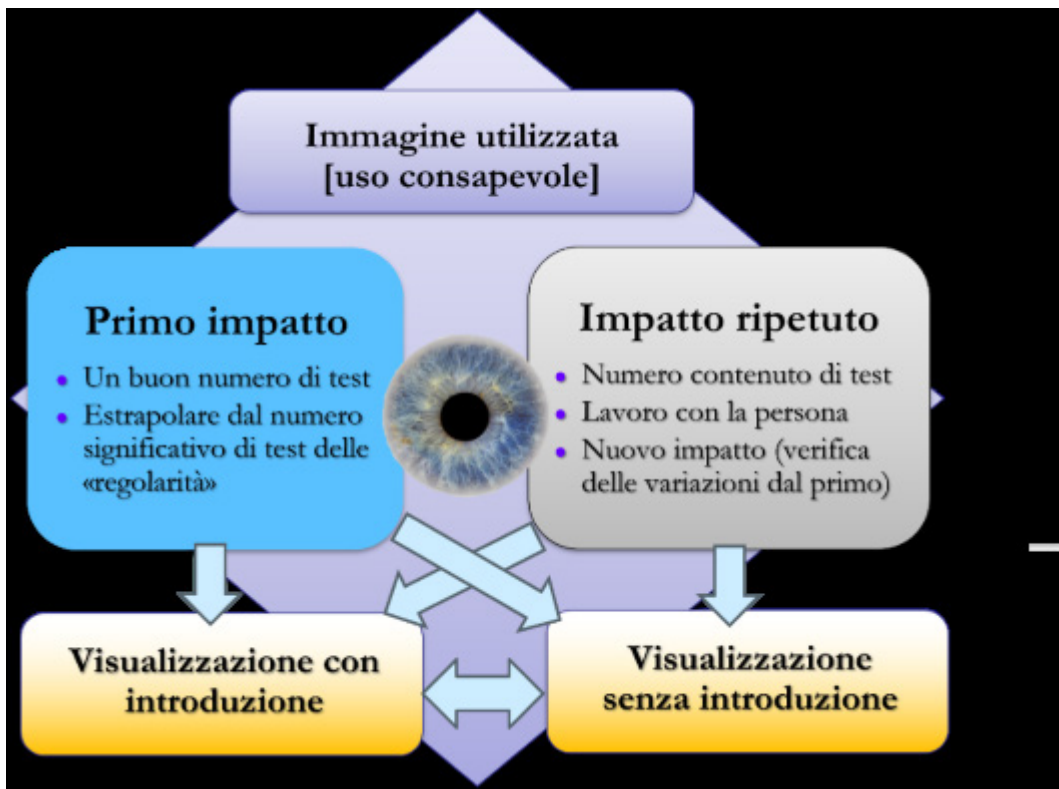


fig. 7. Possibili articolazioni dei test. Schema presentato durante il convegno *Le frontiere dell'eye tracking: identità, ideologie e applicazioni linguistiche*, Siena, 20 settembre 2024.

Le domande di ricerca preliminari che il gruppo di lavoro si è posto predisponendo il test sperimentale sono state molteplici: una stessa immagine – carta geografica o paesaggio che sia – «significa» la stessa cosa per persone diverse? Come incide (se incide) la propria provenienza territoriale – o il proprio ambito culturale – sulla visualizzazione di una carta geografica? Nell'osservare una carta geografica, quale effetto hanno la “centratura” della stessa, la proiezione scelta, l'orientamento sul quale la carta è impostata? Queste informazioni possono essere utilizzate nella didattica e nella comunicazione?

Per poter disporre di una informazione rilevante sulla provenienza territoriale si è ritenuto che non fosse sufficiente la località di residenza, indicata nel modulo del consenso informato compilato per il test, poiché questa può essere connessa a motivi contingenti, come, ad esempio, un periodo di studio fuori sede o un recente trasferimento. Allo scopo, dunque, è stata aggiunta una domanda in cui l'informante veniva invitato ad indicare i suoi “luoghi principali di vita” (cfr. fig. 8), come anche la tipologia di studi pre-universitari. Questi ultimi, infatti, potrebbero influire sulla modalità di percezione e di lettura delle carte geografiche, delle fotografie e delle rappresentazioni artistiche.

[La domanda seguente serve a interpretare meglio, grazie al *background* geografico di ciascuna/o, il relativo tracciato di visualizzazione]

Città (o regioni, o stati) che considero storicamente i “miei” luoghi principali di vita (al massimo tre; almeno una indicazione), in ordine di importanza:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Prima dell’università ho fatto studi: classici ☐ scientifici ☐ tecnici ☐

fig. 8. *Particolare del modulo di consenso informato utilizzato per il test.*

Il test è stato organizzato prevedendo l’utilizzo alternato di immagini fotografiche o carte dell’Italia, da un lato, e planisferi dall’altro. Per i planisferi è stato indicato un compito specifico: fissare lo sguardo sull’Italia e poi sulla Groenlandia, testando così la lettura della carta su uno spazio certamente noto (l’Italia) ed un altro meno familiare. La scelta della Groenlandia è legata a un duplice motivo: nel periodo del test questo spazio geografico era al centro dell’attenzione poiché all’inizio del suo secondo mandato alla presidenza degli Stati Uniti d’America Trump aveva più volte espresso la volontà che gli USA acquisissero il controllo dell’isola;⁹ al tempo stesso proprio la Groenlandia è stata oggetto di attenzione durante il corso¹⁰ in merito all’argomento delle proiezioni e delle relative possibili distorsioni delle superfici rappresentate. In particolar modo, ci si è soffermati sulla differente proporzione tra Groenlandia e Africa risultante da proiezioni diverse.

Le immagini del test sono qui sotto riportate, introdotte da un breve commento; tutti i video sono accessibili *online* (con un click sul titolo dell’immagine si visualizzerà il video della heatmap cumulativa, che rappresenta l’insieme delle visualizzazioni). Il testo nel box correlato all’immagine riporta le istruzioni fornite dal sistema di *eye tracking* agli informanti, prima della proiezione dell’immagine stessa.

La prima è un paesaggio delle crete senesi, che mostra una casa colonica, una tipica strada bianca ornata da cipressi, diversi campi coltivati e alcune colline non coltivabili per la conformazione del suolo argilloso, tipico del luogo. Aree come queste potrebbero essere note a chi studia a Siena ed è interessante rilevare su quali elementi del paesaggio si concentra principalmente l’attenzione.

⁹ Tra i molti esempio possibili, si veda l’articolo del New York Times dal titolo *Trump Said the U.S. Will ‘Get’ Greenland. Greenlanders Aren’t Impressed* del 5 marzo 2025: https://www.nytimes.com/2025/03/05/world/europe/trump-greenland-speech.html?unlocked_article_code=1.NU8.Pe7A.ndfIEKQ49GrF&smid=url-share (ultimo accesso: 06/04/2025)

¹⁰ Corso base triennale di Geografia, canale A-K (per tutti i corsi di laurea che prevedono 6 cfu in geografia), A.A. 2024-2025, presso l’Università per Stranieri di Siena. La partecipazione alla sperimentazione è stata volontaria e ha coinvolto circa il 15% degli studenti frequentanti.

Osserva liberamente per 20 secondi



Immagine di test 1. [Paesaggio delle crete senesi.](#)

La seconda immagine è un particolare dell'affresco *Allegoria del Buon Governo* (Lorenzetti, 1338-1339). La rappresentazione è conservata nel Palazzo Pubblico di Siena e rappresenta questa stessa città. Tra gli elementi di interesse c'è l'eventuale ricerca di scene già note, i dettagli maggiormente attrattivi (gli assembramenti umani, le torri, i particolari architettonici, le mura) e la lettura del testo.

Osserva liberamente per 20 secondi



Immagine di test 2. [Allegoria del Buon Governo](#) (Lorenzetti, 1338-1339; Particolare).

L'immagine seguente è uno sguardo panoramico di circa 180°, ripreso dalla Torre del Mangia, che domina la famosa Piazza del Campo (non visibile nella foto), e orientato verso ovest; è possibile scorgere ampie porzioni della città di Siena, anche

se la tipologia inusuale della fotografia non agevola l'individuazione dei riferimenti. Al centro il Duomo.

Osserva liberamente per 20 secondi



Immagine di test 3. [*Fotografia di Siena a 180° ripresa dalla Torre del Mangia*](#) (al centro l'Ovest).

L'immagine n. 4 mostra una carta dell'Italia con le sole delimitazioni regionali e una legenda. L'elemento di interesse di questa immagine, così spoglia, è verificare se nell'osservazione lo sguardo sia attratto dai luoghi che la persona considera più importanti per la sua esperienza di vita. La modalità di visualizzazione di questa immagine è anche un riferimento importante dal punto di vista comparativo, rispetto ad altre carte e immagini d'Italia presentate successivamente.

Osserva liberamente per 20 secondi



Immagine di test 4. [*Carta d'Italia*](#) con le sole delimitazioni regionali.

Anticipando un approfondimento sui primi esiti dell'*eye tracking* – che, come ricordato, non saranno qui elaborati – la fig. 9 affianca la dislocazione dei “Luoghi principali di vita” (complessivamente riportati su un’unica rappresentazione, a sinistra) a un *heatmap* della *heatmap* cumulativa – ovvero composta dallo sguardo sincronizzato in quel momento di tutti i/le partecipanti – colto al terzo secondo di visualizzazione dell’immagine di test 4. La *heatmap* è dinamica, ovvero si presenta come un video ed ogni suo frame è composto dal complesso degli sguardi di tutti gli informanti per ogni istante della visualizzazione. La scelta del terzo secondo per questa immagine – per quanto arbitraria – mira a cogliere lo sguardo iniziale e consapevole della persona, dopo i primi istanti di inquadramento dell’immagine.

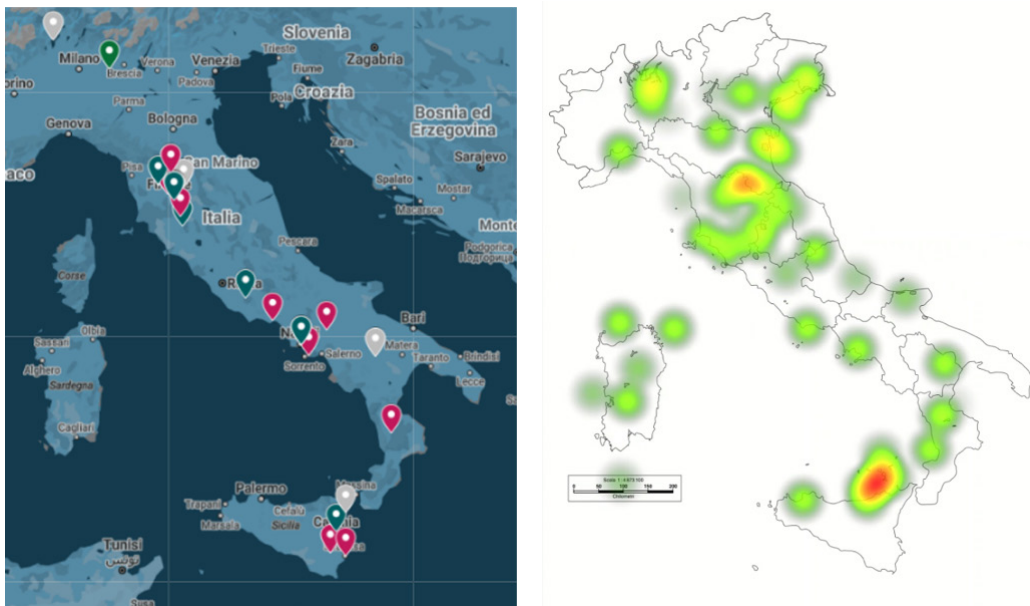


fig. 9. A sinistra, i principali “Luoghi di vita”, come indicati dalle persone partecipanti.¹¹ A destra la heatmap cumulativa in un frame al terzo secondo di visualizzazione dell’immagine di test 4.

L’immagine di test n. 5 è la prima di una serie (n. 7, n. 9, n. 11) che contiene la stessa richiesta: individuare la Groenlandia e l’Italia. Il percorso di chi osserva può contenere più di un elemento di interesse, a partire dalla reale capacità di individuare la Groenlandia, così come il percorso dello sguardo per passare dal primo al secondo obiettivo.

¹¹ A sinistra, in rosso i luoghi indicati come primi; in verde e grigio, rispettivamente, i luoghi indicati come secondi e terzi in ordine di importanza. Non sono rappresentati la Spagna e la città di Charkiv, Ucraina, pure indicate tra i principali “luoghi di vita”, rispettivamente, da due partecipanti.

Soffermati prima tre secondi sulla Groenlandia, poi 3 secondi sull'Italia (totale circa 20 secondi)



Immagine di test 5. *[Planisfero centrato sull'Europa.](#)*

Nel test l'immagine n. 6 torna a rappresentare l'Italia, evidenziando però le principali vie di comunicazione e le città. Oltre all'elemento di interesse indicato per l'immagine 4, in questo caso, appare rilevante verificare se le modalità di visualizzazione delle due carte abbiano elementi in comune e se e in che modo le vie di comunicazione attirino lo sguardo di chi osserva la carta.

Osserva liberamente per 20 secondi



Immagine di test 6. Carta d'Italia con le principali vie di comunicazione e le città.

Soffermati prima tre secondi sulla Groenlandia, poi 3 secondi sull'Italia (totale circa 20 secondi)



Immagine di test 7. *[Planisfero centrato sull'Oceano Pacifico.](#)*

L'immagine di test n. 8 si presenta come “intermedia” tra la 6, che evidenziava le infrastrutture, e la 10, che rappresenta la distribuzione demografica. In questo caso l'osservazione è ancora libera ed è interessante il confronto con le due immagini precedentemente menzionate, in quanto la fotografia satellitare notturna rende piuttosto riconoscibili, grazie ai diversi gradi di luminosità, proprio le due caratteristiche delle carte specializzate.

Osserva liberamente per 20 secondi



Immagine di test 8. [*Foto satellitare notturna dell'Italia.*](#)

Soffermati prima tre secondi sulla Groenlandia, poi 3 secondi sull'Italia (totale circa 20 secondi)



Immagine di test 9. [*Planisfero centrato sulle Americhe.*](#)

L'immagine di test n. 10 è l'unica carta d'Italia per la quale l'osservatore riceve una indicazione: soffermarsi per circa tre secondi sulle aree più densamente popolate. Interessante, in questo caso, cogliere se chi osserva si sofferma sulla legenda per individuare la campitura delle aree più densamente popolate oppure se, intuitivamente, osserva le aree che già gli/le sono note per la densità demografica oppure, ancora, più semplicemente segue il colore più scuro anche senza aver rivolto l'attenzione alla legenda.

Soffermati per 3 secondi su ciascuna area più densamente popolata (totale circa 20 secondi)

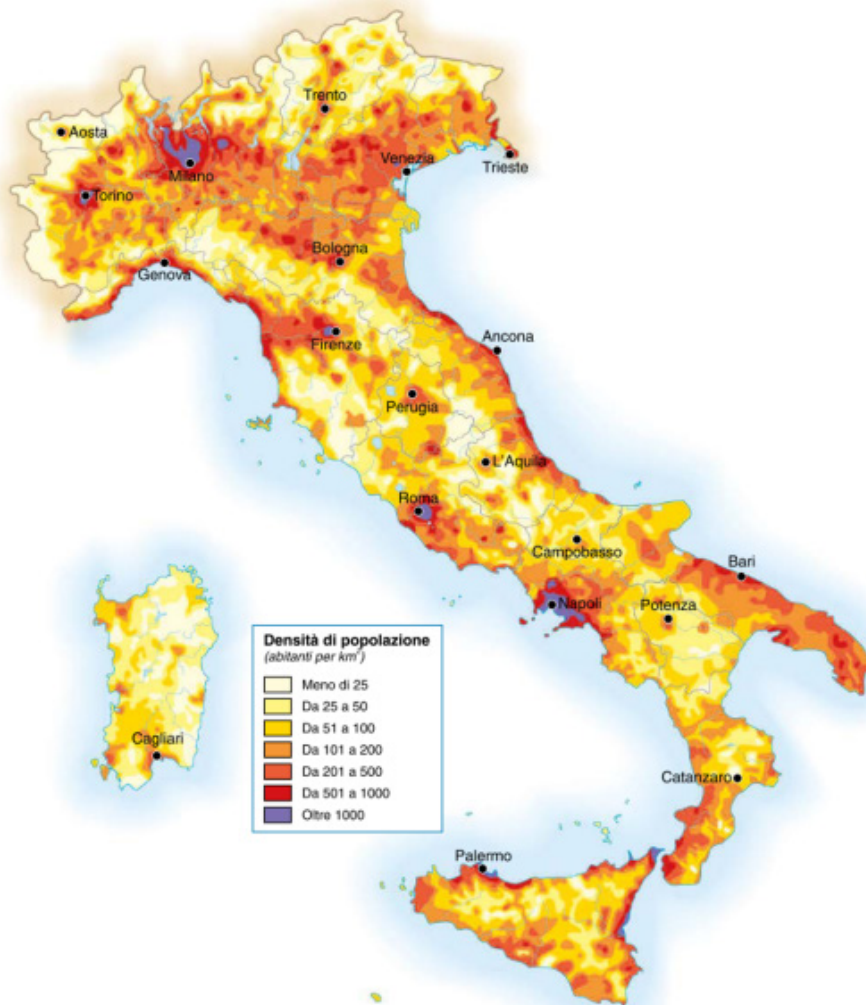


Immagine di test 10. [Cartogramma d'Italia](#) con la densità demografica.

L'immagine di test n. 11 contiene per chi osserva la stessa richiesta delle immagini 5, 7 e 9. In questo caso, però, la proiezione di Bertin modifica non solo la forma degli Stati ma anche il loro posizionamento. Se letta secondo il canone delle precedenti immagini, la Groenlandia potrebbe in questo caso apparire come a nord del Regno Unito. Cosa che, naturalmente, non corrisponde alla realtà.

Soffermati prima tre secondi sulla Groenlandia, poi 3 secondi sull'Italia (totale circa 20 secondi)



Immagine di test 11. [*Planisfero centrato sull'Europa*](#), con proiezione di Jacques Bertin (1953).

L'immagine 12, che conclude il test, è un particolare di un planisfero e ha la funzione di seguire lo sguardo di chi osserva mentre percorre quelle che ritiene le principali tappe del percorso migratorio. L'indicazione delle città può essere utile come riferimento, ma potrebbe anche essere fonte di distrazione. È qui potenzialmente disponibile un tempo maggiore rispetto alle altre immagini di test. Questa rilevazione si presta a un possibile test ripetuto dopo una riflessione collettiva in un seminario appositamente dedicato ai percorsi migratori.

Traccia con lo sguardo i percorsi della migrazione, soffermandoti per 3 secondi sulle principali tappe. Inizia dall'area di partenza. Se vuoi puoi individuare più percorsi (totale al massimo un minuto).



Immagine di test 12. Particolare di [planisfero centrato sull'Europa](#).

4. PRIME OSSERVAZIONI SUL PERCORSO DI TEST

La possibilità di utilizzare un sistema di *eye tracking* genera diverse opportunità di sperimentazione utili alla comprensione di come lo “sguardo geografico” possa essere differenziato in base a chi osserva delle immagini. Il percorso descritto – per il quale sono, come già ricordato, disponibili tutti i tracciati – è da considerarsi come una prima “messa a punto”, un “rodaggio” utile a predisporre rilevazioni più sistematiche. A prescindere dalla scelta metodologica tra l’analisi di eventi ripetuti o del solo primo impatto, sarà qui opportuno menzionare, sia nell’ottica dello sviluppo di questa ricerca sia come contributo per altre ricerche simili, alcuni aspetti logistici e operativi. Occorre ad esempio essere consapevoli della necessità di una calibrazione – che può richiedere qualche minuto – per ogni soggetto; calibrazione che va ripetuta anche nel caso in cui la stessa persona partecipasse ad una nuova rilevazione. Pur mettendo in preventivo questo aspetto, una volta predisposto,¹² il test richiede circa 15 minuti per ogni rilevazione. Come si è già evidenziato, in questa sede non si dà conto di un’ana-

¹² Un particolare ringraziamento per la competenza, la pazienza e la cortesia, così come per gli scambi e i suggerimenti per l’interpretazione e l’elaborazione dei dati, va alla dott.ssa Valentina Tomassini. Un ringraziamento per la partecipazione alla sperimentazione va alle studentesse Martina Amendola, MVA, Giulia Mirella Aralla, Alessandro Bolleri, Irene Bussetti, Letizia Cammarota, Francesco Capannoli, Chiara Casale, Cecilia Cuglitore, Beatrice Del Bove, Diana Demchenko, MG, Cheren Pandolfo, Elida Tafaro.

lisi approfondita dei risultati, ma sembra utile un cenno a un ulteriore aspetto operativo. Si tratta della difficoltà di rendere in forma testuale un flusso dinamico catturato in un video, che solo limitatamente potrà essere reso attraverso alcuni *frame*.

La modalità dell'impatto ripetuto, ovvero la stratificazione di rilevazioni attraverso le quali è possibile percepire l'effetto di approfondimenti sul tema oggetto dell'immagine (come nell'esempio dei percorsi migratori) appare promettente. Per la cartografia emergono anche gli aspetti mnemonici più tradizionali,¹³ ma gli elementi di maggiore interesse sembrano essere quelli connessi alle modalità percettive di immagini prima che esse siano oggetto di un approfondimento.¹⁴ Come viene vista quell'immagine? Ci sono dettagli interessanti che non ricevono adeguata attenzione? In questo caso, evidenziare successivamente tali dettagli, motivandoli e inquadrandoli nel contesto, può contribuire a migliorare la qualità della lettura dell'immagine, e dunque del paesaggio, o della carta geografica come strumento. Tutte queste considerazioni appaiono utili pure per migliorare la didattica e possono anche configurarsi come strumenti attivi di apprendimento: il soggetto partecipante al test spesso non è consapevole del percorso del proprio sguardo ed ha la curiosità di rivederne la traccia con attenzione. Aspetto, questo, che aiuta a fissare concetti che vengono interiorizzati in modo più solido di quanto potrebbe avvenire mediante una semplice spiegazione.

13 Questo [file](#) mostra ad esempio una forte incertezza sul posizionamento della Groenlandia, pur in presenza di una proiezione con la quale le persone partecipanti al test hanno presumibilmente grande dimestichezza.

14 [Qui](#), ad esempio, il tracciato del percorso di visualizzazione conseguente alla richiesta di seguire con lo sguardo i principali nodi di quelli che venivano ritenuti i principali nodi dei percorsi migratori: i numeri seguono, cumulativamente, nello stesso video, la progressione dello sguardo di ogni partecipante. Per le immagini del paesaggio, [questa heatmap](#) cumulativa di tutti gli sguardi (i tracciati delle singole persone sono reperibili nell'apposita cartella) mostra la progressione nella "decodifica" dei punti notevoli della parte visibile della città di Siena.

BIBLIOGRAFIA

- Binimelis/Bagoly-Simó 2022 = Jaume Binimelis / Péter Bagoly-Simó, *Maps and Map Skill Progression in Primary Geography in International Comparison*, in «Zeitschrift für Geographiedidaktik. Journal of Geography Education», 49(4), pp. 211–227.
- De Freitas *et. al.* 2022 = Elizabeth De Freitas / Nathalie Sinclair / Kate Le Roux / Armando Solares-Rojas / Alf Coles / Oi-Lam Ng, *New Spatial Imaginaries for International Curriculum Projects: Creative Diagrams, Mapping Experiments, and Critical Cartography*, in «Qualitative Inquiry», 28(5), pp. 507–521.
- Dong *et. al.* 2018 = Weihua Dong / Qi Ying / Yang Yang / Siliang Tang / Zhicheng Zhan / Bing Liu / Liqiu Meng, *Using Eye Tracking to Explore the Impacts of Geography Courses on Map-based Spatial Ability*, in «Sustainability», 11(1), pp. 1–16.
- Dupont *et. al.* 2016 = Lien Dupont / Kristien Ooms/ Marc Antrop / Veerle Van Eetvelde, *Comparing saliency maps and eye-tracking focus maps: The potential use in visual impact assessment based on landscape photographs*, in «Landscape and Urban Planning», 148, pp. 17–26.
- He *et. al.* 2023 = Bing He / Weihua Dong / Hua Liao / Qi Ying / Bowen Shi / Jiping Liu / Yong Wang, *A geospatial image based eye movement dataset for cartography and GIS*, in «Cartography and Geographic Information Science», 50(1), pp. 96–111.
- Steinke 1987 = Theodore Steinke, *Eye Movement Studies in Cartography And Related Fields*, in «Cartographica», 24(2), pp. 40–73.
- Williams 1971 = Leon Williams, *The Role Of The User In The Map Communication Process: Obtaining Information From Displays With Discrete Elements*, in «Cartographica», 8(2), pp. 29–34.

III. UNO SGUARDO SUI CENTRI LINGUISTICI D'ATENEO EUROPEI

ALESSANDRA FAZIO - MICHELA MENGhini -
VALERIA TAMBURINI¹

EXPLORING EULCS SELF-(RE)PRESENTATIONS: WEBSITE STRUCTURES AND LEXICAL CONTENT

ABSTRACT:

This article shows the results of the first phase of the research carried out by the Foro Italico Research Unit (RU) within the project “European Language Centres as a multilingual community of practice: A multimodal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites”. The aim of our research is twofold: first, to identify similarities and differences in the structures of the European University Language Centres (EULC) websites; second, to analyse the main linguistic features conveyed through them, with a focus on lexis. Three linguistic corpora related to each geographical language area studied, Italian, English and Spanish, have been developed in collaboration with the partner RUs to examine through a corpus-driven quantitative and qualitative analysis the differences in

¹ Author contribution: Alessandra Fazio, University of Rome “Foro Italico”; alessandra.fazio@uniroma4.it: 1. Introduction, 2. Literature review, 5. Conclusions and future steps. Michela Menghini, University of Rome “Foro Italico”; michela.menghini@uniroma4.it: 3.3 Corpus-driven quantitative and qualitative analysis, 4.2.1 Analysis of English language corpora, 4.2.2 Analysis of Italian language websites. Valeria Tamburini, University of Rome “Foro Italico”; valeria.tamburini@uniroma4.it: 3.1 Collecting website information, 3.2 Creating the corpora, 4.1 Structure and general content, 4.2.3 Analysis of Spanish language websites.

lexical content among the EULC websites.

ABSTRACT:

In questo studio si riportano i risultati della prima fase del lavoro svolto dall'unità di ricerca (UR) dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" nell'ambito del progetto "European Language Centres as a multilingual community of practice: A multimodal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites". Lo studio si propone, da un lato, di identificare le somiglianze e le differenze nelle strutture dei siti web dei Centri Linguistici Universitari (CLA) europei e, dall'altro, di analizzare le caratteristiche lessicali più rilevanti che emergono dall'analisi dei siti. A tal fine, sono stati creati, in collaborazione con le UR partner, tre corpora relativi alle aree linguistiche esaminate (italiano, inglese e spagnolo). L'analisi quantitativa e qualitativa dei corpora ha permesso di rilevare le specificità lessicali dei siti web dei CLA.

1. INTRODUCTION

The aim of this article is to report the outcomes of the initial phase of the research project "European Language Centres as a multilingual community of practice: A multimodal discourse analysis of academic, cultural and social growth conveyed through the language of websites"² carried out by the Foro Italico Research Unit (RU). The research objective, at this stage, was to identify similarities and differences in the structures of European University Language Centres (EULC) websites and to analyse their main linguistic features, focusing on lexical content.

Section 2. provides a review of the limited yet existing literature on institutional websites as multimodal communicative tools in higher education. The role of Language Centres (LCs) in promoting multilingualism and intercultural communication is highlighted, although more research on LCs' digital representation, which is not much investigated, is required.

Section 3. focuses on the methods used to collect website information, create corpora from the relevant EULC websites sections (in Italian, English and Spanish) to conduct a corpus-driven quantitative and qualitative analysis of their lexical content. The discussion of the results in section 4. is divided into two parts. The first part, subsection 4.1, examines the structure and general content of the EULC websites,

² This research project was conducted as part of the activities of PRIN (Projects of Relevant National Interest) 2022. The authors gratefully acknowledge the Italian Ministry of University and Research (MUR) for funding this study.

focusing on some key aspects, namely website types, original languages, translated versions and main sections. The second part, subsection 4.2, presents results related to the lexical features of the websites. An in-depth analysis of the English language corpora is shown, as well as a comparative analysis of the Italian and the Spanish language corpora with the English ones.

Section 5. summarises the findings and suggests follow-up developments for further research.

2. LITERATURE REVIEW

Regarding the existing research in this field, studies on institutional websites as multimodal communicative tools have gained significant attention in discourse analysis, particularly in higher education. This can be seen in the well-known works *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication* by Kress and van Leeuwen (2001) and *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research* by Fairclough (2003). LCs, as key academic services promoting multilingualism, have been examined for their role in intercultural communication across disciplines, internationalisation, and as part of communication strategies aimed at enhancing universities' communication and global visibility (Triki 2022). However, the digital representation of LCs is an area that has not been investigated much. While previous research on university websites has largely focused on genre analysis of website sections such as the 'About' section (Caiazzo 2014) or marketing strategies (Chapleo 2015), limited attention has been given to their linguistic and discursive features.

Corpus-based approaches have proven to be effective for analysing institutional discourse, particularly to identify lexical patterns across different languages. This is especially relevant in comparative studies on EULC websites, where very few studies have applied a corpus-driven multimodal analysis to examine how LCs construct their identity online. Our study agrees with Tognini Bonelli's (2001: 17) assertion that "the corpus-driven approach builds up the theory step by step in the presence of the evidence". This methodological approach has been fundamental to shed light on the structural and lexical features of EULC websites across Italian, English, and Spanish language domains. In *Lexis in Contrast* (2008: 73-96), Tognini Bonelli emphasises the importance of comparative corpus approaches, illustrating how functionally complete units of meaning can be analysed across English and Italian.

Bondi (2010: 3) provides a thorough definition of corpus linguistics, stating that "in a quantitative perspective, keywords are those whose frequency (or infrequency) in a text or a corpus is statistically significant when compared to the standards set by a reference corpus." This perspective is highly relevant to our study as it examines multilingual corpora and their conceptual links to technology in language learning as well as LCs self-representations in comparison with more general reference corpora.

Finally, the paper shows many correlations and examples of key concepts from the multilingual corpora around the semantic area of technology in language learning where keywords in the field of blended learning through e-learning platforms rank high scores. This confirms the role of technology in language education as highlighted by Bax (2011) and Bonk (2012) and how it becomes an effective element in the language learning process without us being consciously aware of its crucial role and its impact on language learning.

This study aligns with recent trends in digital discourse studies such as the *British Council* BC report *The Future Demand for English in Europe: 2025 and Beyond*. The BC report addresses the need to enhance research on institutional multilingualism in higher education. In this respect, the findings contribute to the understanding of how EULCs position themselves through digital discourse, conceptualised in Wenger's terms as part of a community of practice (1999). This is also in line with the European Council Recommendation (2019) to “encourage research in and use of innovative, inclusive and multilingual pedagogies, including for example the use of digital tools, intercomprehension and ways to teach subjects through a foreign language (Content and Language Integrated Learning) and innovate initial teacher education.” Furthermore, the CEFR Companion Volume (2020: 28) emphasises the importance of both multilingualism and plurilingualism highlighting the difference between the former as the “coexistence of different languages at the social or individual level” and the latter as the “linguistic repertoire of an individual user/learner”. Both concepts are crucial and integral to the PRIN project, although they are not the main focus of this article, and are thus discussed in a marginal way.

3. METHODS

A three-step methodology has been used in this study: first, information collection to identify Italian, UK/Irish and Spanish websites' similarities and differences; second, corpora creation for each language area; third, quantitative and qualitative comparative analysis of lexical features between the corpora.

3.1. *Collecting website information*

To collect consistent data, an online form was designed by the University of Calabria RU and filled in for each website in collaboration with the other RUs. Four relevant key aspects were detected: website type, original language, translated versions and main sections. The University of Rome “Foro Italico” RU collected and analysed data from the Spanish websites to compare them with data from the Italian and UK/Irish websites collected by the other RUs.

Data on website type, original language, and translated versions were collected from all ACLES (Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior) members' websites ($N = 64$), while information related to main sections was collected only from

websites originally in Spanish and from those with an available Spanish version ($N = 62$). For the comparison of website type, original language and translated versions, all websites of the LCs that are members of AULC (Association of University Language Communities - UK / ÉIRE area) ($N = 72$) and AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari) ($N = 51$) were considered. However, a few websites are no longer available online at the moment of writing³, therefore only 50 Italian and 69 UK/Irish websites were considered for the comparison.

3.2. *Creating the corpora*

The synergy with the project RUs was crucial to create three main corpora, one for each language area (AICLU Italian, AULC English, ACLES Spanish). Textual content was extracted from key sections/pages (*e.g.*, Home, About, Courses) for each corpus.

For an in-depth cross-language analysis, two additional corpora were also created from the English versions of the Italian websites (AICLU English) and the Spanish websites (ACLES English). The “Foro Italico” RU manually extracted textual content from the UK/Irish websites and from the Spanish websites, including their English versions where available.

3.3. *Corpus-driven quantitative and qualitative analysis*

A corpus-driven quantitative and qualitative analysis was carried out on the lexical features of the Italian ($N = 50$), UK/Irish ($N = 69$), and Spanish ($N = 62$) websites. For the quantitative analysis, keywords (*i.e.*, single-word items) and terms (*i.e.*, multi-word items) were extracted to identify typical lexical units for each corpus, using the textual analysis tool Sketch Engine (Kilgarrieff *et al.* 2004, 2014). The English Web 2021 (enTenTen21), Italian Web 2020 (itTenTen20) and Spanish Web 2023 (esTenTen23) were used as reference corpora for English, Italian and Spanish language corpora, respectively. The score, which measures the statistical significance of the relative frequency of each keyword in the focus corpus compared to the reference corpus, was primarily considered for comparisons and analysis.

For the qualitative analysis, content-relevant items were selected from the most meaningful extracted keywords (at least the first 200 items) and analysed to identify patterns and language context of use. The following categories, related to the characteristics, services, and activities of LCs, were identified as the most recurring and relevant in the selected keywords and terms⁴ for the purposes of our project: ‘Certifications and language levels’, ‘Languages’, ‘Learning Management Systems (LMS)’, ‘Course organisation and procedures’, ‘Teaching activities/approach and

³ All websites were last accessed on 31/07/2024.

⁴ In this study, relevant single-word and multi-words items were assigned to categories and then analysed together as part of each category, with a focus on their semantic domain rather than on their word number.

assessment’.

Keywords and terms from the UK/Irish corpus, divided into the above-mentioned categories, were compared with those from the English versions of the Spanish websites ($N = 39$) and the corpus of the English versions of the Italian websites ($N = 24$). Scores were cross-checked across the three corpora when possible. The Italian and Spanish language corpora were analysed separately and compared only in broad terms.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Results are discussed in two parts: 1) subsection 4.1 focuses on the structure and general content of the EULCs websites; 2) subsection 4.2 illustrates their main lexical features.

4.1. *Structure and general content*

Three types of websites emerged from the analysis: independent, embedded and departmental. As the data show (see Table 1), most UK/Irish and Spanish websites are embedded. In contrast, most Italian websites are independent. Furthermore, a fourth of the UK/Irish websites is part of a department website (*e.g.*, Department of Languages and Cultures).

Website type	AICLU	AULC	ACLES
Independent	61%	11%	27%
Embedded	37%	63%	73%
Departmental	2%	26%	0%

tab. 1. *Website type*

As far as the original language is concerned, all Italian websites are in Italian, and most UK/Irish websites are in English (only 1% is in Irish). Spanish websites show greater variation. The data in fact show that, while most of them are in Spanish, 19% are in Catalan and 3% in Galician.

Some websites are translated into one or more languages. The Spanish area has the highest number of translated versions ($N = 39$), followed by the Italian area ($N = 27$). In the UK/Irish area, only a few websites ($N = 7$) are translated. As shown in Table 2, the Spanish area offers a wider variety of languages for translation (Basque, Catalan, Chinese, English, French, Galician, Spanish) compared to the Italian area (Chinese, English, French, German) and the UK/Irish area (English, Irish, Welsh), although this may be due to the high number of versions in local languages. Spanish translations are provided for Spanish websites when the original language is Catalan or Galician. Similarly, English translations are provided for UK/Irish websites when

the original language is Irish.

Translated versions	AICLU	AULC	ACLES
Basque	0%	0%	3%
Catalan	0%	0%	9%
Chinese	2%	6%	3%
English	53%	1%	72%
French	2%	0%	3%
Galician	0%	0%	2%
German	2%	0%	0%
Irish	0%	1%	0%
Spanish	0%	0%	22%
Welsh	0%	4%	0%

tab. 2. *Translated versions*

English is the most used language for the translation of the Italian and Spanish websites. Focusing on the Spanish area, a distinction must be made between the websites that have an English version and those that offer a partial translation: 46% of Spanish websites are only partially translated into English, while 39% offer a full English version. Typically, on partially translated websites, only pages or paragraphs relevant to international students are translated.

Besides translations, to enhance accessibility, some EULCs offer features such as text-to-speech recognition, larger text sizes, and colour adjustments. However, probably due to technical problems, translation and other accessibility options may not function correctly. For instance, some websites allow users to switch to English, but the translation is not available.

As far as the structure of the EULC websites is concerned, we identified six main sections, that is, pages that are relevant and easy to identify because they are linked as items in the website menu. In some cases, clearly recognisable page segments were also treated as sections. As the data show (see Figure 1), most Italian, UK/Irish and Spanish websites have an 'About Us' section, which can be either a separate page or a paragraph on the homepage. In contrast, few have a 'Strategic Plan' section describing their mission. This section is rarely a separate page, but rather a paragraph in the 'About Us' section. A high percentage of Italian and UK/Irish websites have both a 'Courses' and a 'Languages' section. In the former, courses are usually presented by type (*e.g.*, pre-sessional or in-sessional), while in the latter they are listed by language. Unlike the Italian and UK/Irish websites, most Spanish websites have a 'Courses' section, which usually includes information about the type of courses and

the languages offered, but not a ‘Languages’ section. On the other hand, most Spanish websites have a section dedicated to assessment. This section, which usually refers to certification exams, is available on less than half of the Italian websites, where information on language certification is provided in a separate ‘Certification’ section. Although many Italian websites do not have an ‘Assessment’ section, 74% devote a section or part of a section to the placement test or at least mention it. As for the UK/Irish websites, only a few have an ‘Assessment’ section. Finally, some Spanish websites include a dedicated section on ‘Translation and mediation services’, while only about one-fifth of the Italian websites and a small number of UK/Irish websites offer such a section.

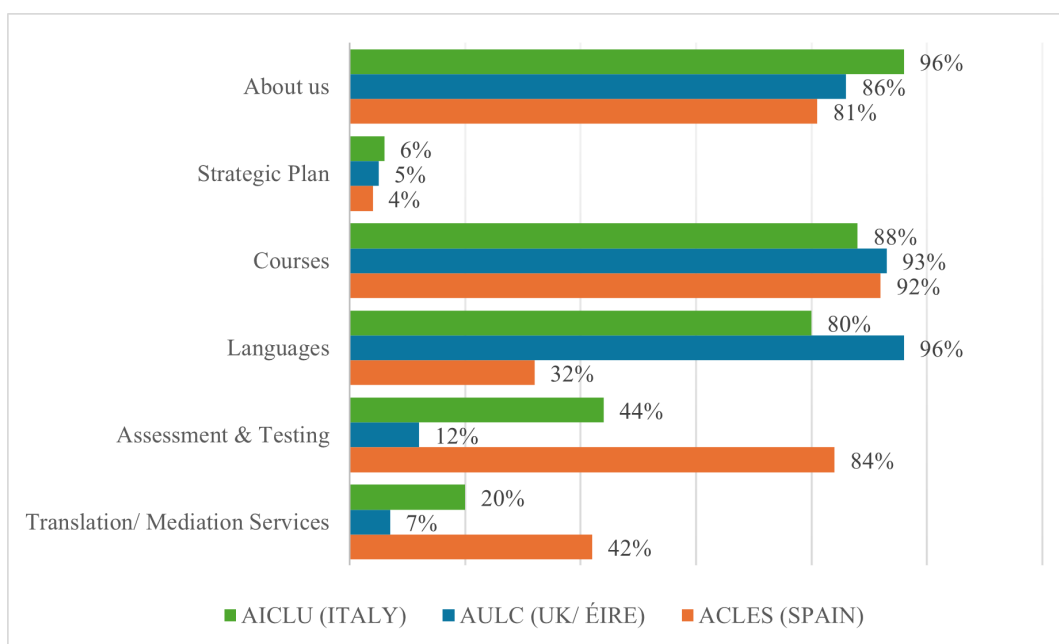


fig. 1. *Main sections*

As noted above, EULC websites provide information on language certifications, which can be either internal (i.e., issued by the language centre itself) or external (i.e., issued by specific internationally recognised organisations). As the data show (see Figure 2), most Spanish websites refer to internal and external certifications. Less than half of the Italian websites, instead, offer an internal certification, while a significant number mention external certifications. As for the UK/Irish websites, more than half offer internal certifications, while only a few mention external certifications. An average of 40% of the LCs that mention external certification on their websites are accredited international examination centres (AICLU = 46%; AULC = 40%; ACLES = 38%). These results seem to indicate that UK/Irish LCs are less focused on internationalisation and global mobility than their Italian and Spanish counterparts, as internationally recognised certifications are mentioned

significantly less often in their LCs than in the Italian and Spanish ones. While it is possible that students in the UK and Ireland have less need for international English certifications, an unexpected outcome is the comparatively limited offer of international certifications in other languages. This is confirmed by the data on the sections dedicated to internationalisation, as illustrated in the following paragraph.

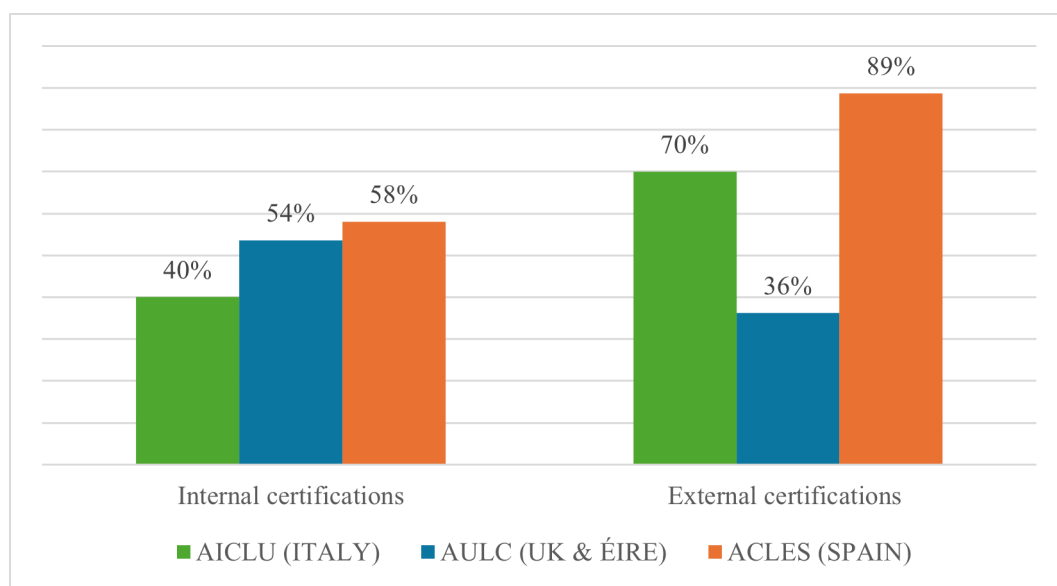


fig. 2. *Language certifications*

The analysis of the structure and general content of the EULC websites included an examination of some of the concepts relevant to the project, such as internationalisation and lifelong learning, to see whether and to what extent they are represented on the Italian, UK/Irish and Spanish websites. Interestingly, 86% of the Italian and 65% of the Spanish websites refer to international mobility programmes and students, whereas only 25% of the UK/Irish websites do. This might be expected, because the UK is no longer part of the EU and they do not participate in ERASMUS programmes. However, ‘Internationalisation’ is rarely a separate section, nor is ‘Lifelong learning’. The latter is mentioned by only a few EULC websites (AICLU = 12%; AULC = 13%; ACLES = 5%).

4.2. *Lexical features*

4.2.1. *Analysis of English language corpora*

An analysis of lexical features was first carried out for the corpora in English, focusing on their key lexical items. As a premise, it is important to keep in mind that English is the original language for most of the websites of UK/Irish language centres (LCs members of the AULC), while for the websites of the LCs members of the ACLES and the AICLU the English versions are either translations or separate versions (see

section 4.1. and Table 2 above) of the original Spanish and Italian websites. Such English versions are typically shorter than their Italian and Spanish counterparts, and are primarily aimed at international students and visiting scholars. Moreover, the Spanish and Italian LCs in general seem to focus on internationalisation and mobility programmes much more than the UK/Irish ones, as mentioned in the previous section. Such primary differences between the corpora inevitably affect their contents in general and their specific lexical features.

The first category identified in the qualitative analysis of the English corpora includes key items related to ‘Certifications and language levels’ (see Figure 3⁵). The *Common European Framework of Reference* (CEFR) and its levels (*A1*, *A2*, *B1*, etc.), along with a few international language certifications (*IELTS*, etc.), are frequently mentioned. It is to be expected that European LCs often refer to CEFR and its levels on their websites, making these lexical items emerge as keywords. However, Italian and Spanish LCs mention CEFR levels more often than UK and ÉIRE centres, and they feature more international certifications (DELE, DELF, etc.) among their keywords. Italian centres also frequently use terms like “*language certificate*” and “*language level*”. This emphasis on certifications and levels likely reflects the fact that their primary audience consists of international and mobility students, who need information on language requirements for university access. UK/Irish centres dedicate less space to certifications on their websites, even though English certifications are also required for incoming students to their universities.

The second category of lexical features includes the languages emerging as keywords, as well as the actual word *language* (relevant in all three corpora) and other connected terms such as *target language* (a top keyword only for the AULC corpus) and *foreign language* (see figure 4). The AULC corpus features a wider variety of languages among their keywords, as the UK/Irish LCs seem to describe their offer of courses in different languages more than the English version of the Spanish and Italian websites. As expected, the ACLES corpus features *Catalan* (one of the top-ranking keywords), *Spanish* and *Valencian* as noticeable keywords while the AICLU corpus features *Italian*, and, in a similar ranking, *English language* and *Français*.

5 In the figures of this section keywords and multi-word items are presented in alphabetical order.

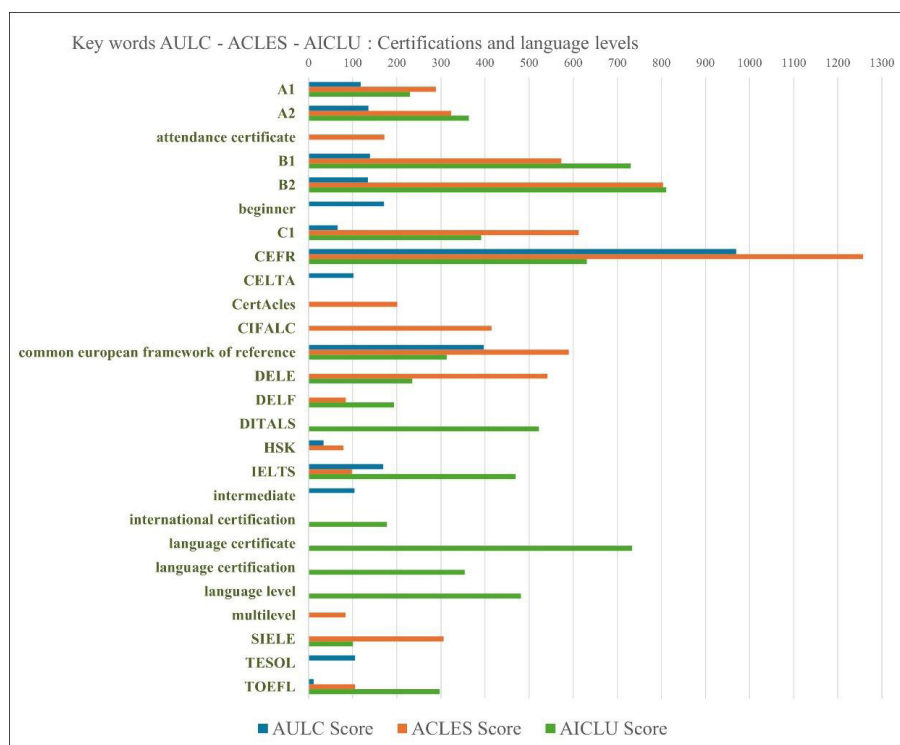


fig. 3. English language keywords: 'Certifications and language level' category.

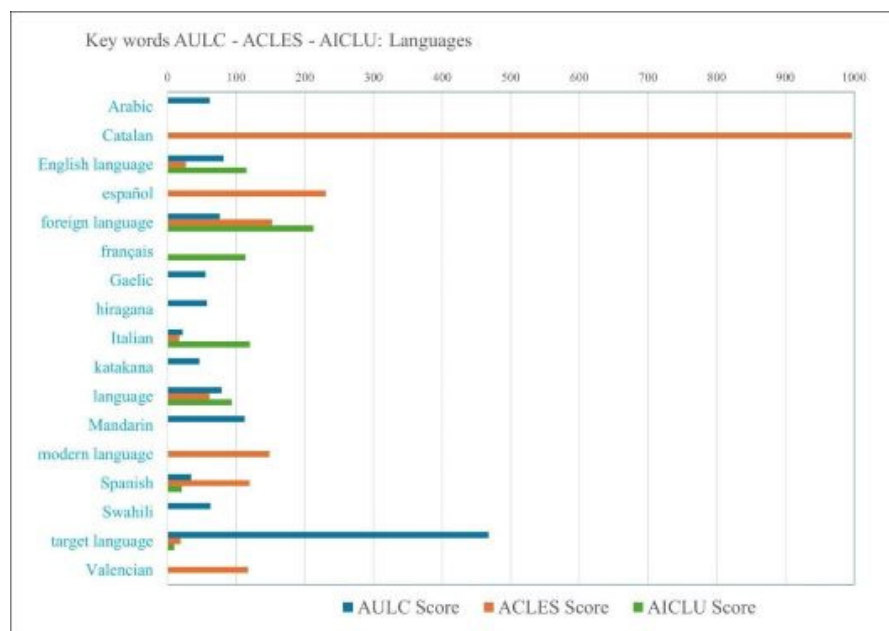


fig. 4. English language keywords: 'Languages' category.

‘Learning Management Systems (LMSs) and e-learning platforms’ emerged as the third category in this keywords analysis (see Figure 5). The names of such platforms of course emerge as keywords, as they are very rarely used outside higher education discourse. The only recurring platform across all three corpora in English is *Moodle*, as can be expected, since it is considered the most widely used open-source LMS (Gamage *et al.* 2022). The widespread use of e-learning platforms in general for language teaching is in line with the well-known effectiveness of the use of technology and blended modality in language teaching/learning (Bax 2011, Bonk/Graham 2012, Motteram 2013).

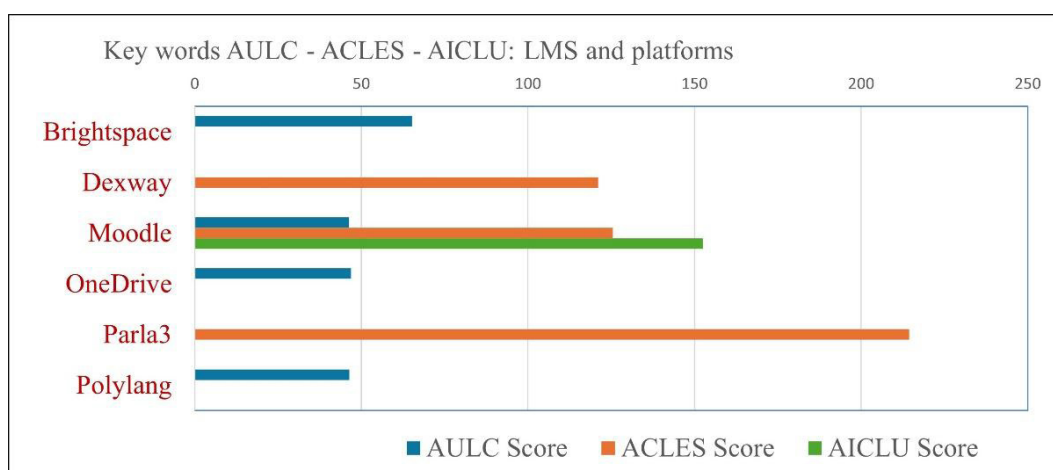


fig. 5. English language keywords: ‘Learning Management Systems and platforms’ category.

The remaining categories comprise the key items relating to the most typical contents for LCs websites, namely practical information about the courses and specific details about the course contents, activities and assessment. A selection of the most relevant items for this research project is presented here.

The category of ‘Course organisation’ features for all three corpora firstly terms such as *language centre* and *language course*, as explanations are given about the institution and its characteristics and teaching offer, and secondly keywords about important procedures and formal steps for students, such as *enrolment* (and the verb *enrol*) and *exam* (see Figure 6). The name of the language centres association for each corpus also emerges as keyword, *ACLES* for the Spanish websites, *AICLU* for the Italian ones, and (low ranking) *AULC* for the UK/Irish ones. High-ranking key terms for the AULC corpus also include *pre-sessional* (course or programme), *course book*, *evening course*, *student support*, as well as *non-credit* and *credit-bearing*, while a significant number of high-ranking key items for both the ACLES and the AICLU English corpora predictably relate to mobility and exchange students, such as the acronym *ECTS* (European Credit Transfer and Accumulation System), *credit recognition*, *ERASMUS student*, and mention of the courses for the local languages

(*Spanish course* for the ACLES corpus and *Italian course* for the AICLU corpus). *Preparation course* and *language test* are also significant key terms for the Spanish and Italian websites, seemingly related to necessary requirements for international students.

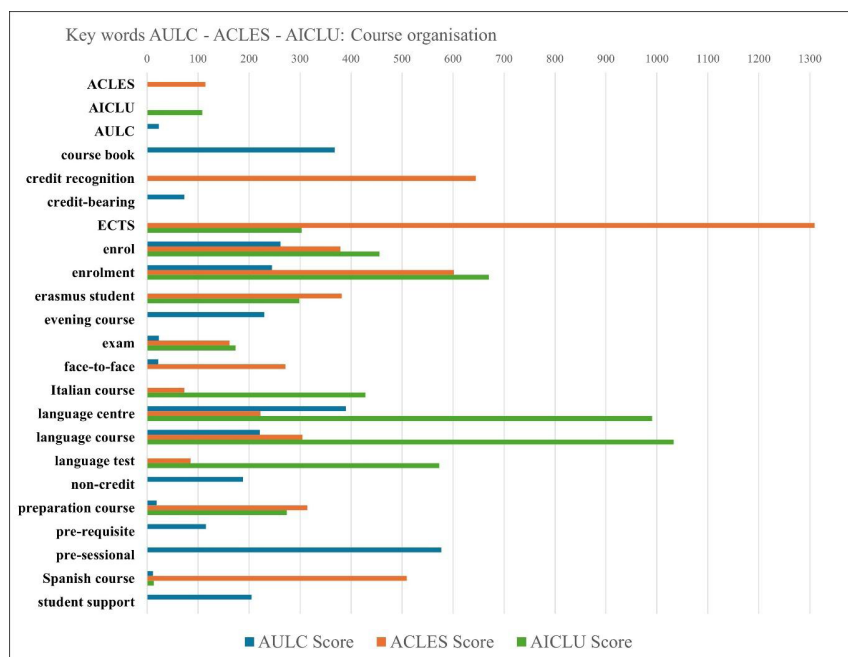


fig. 6. English language keywords: 'Course organisation and procedures' category.

The final keywords category has been labelled 'Teaching activities and assessment' and comprises the representation of the LC practices through the description of their courses and assessment modalities (see Figure 7). The AULC corpus features a wide range of keywords and multi-word key items related to teaching methods (*action-oriented communicative approach*, *inclusive learning environment*, etc.) and activities (*autonomous learning activity*, *whole-class activity*, *small-group activity*, etc.) as well as some about assessment (*self-assess / assessment*, *on-line assessment*, etc.), indicating a tendency to detailed descriptions of courses in the UK / Irish websites. The ACLES and AICLU corpora in English show fewer key items related to course descriptions, such as *language skill*, *communicative approach*, *self-study*, *language proficiency* (common key terms for all three corpora, although with quite different scores), and a few items related to assessment, such as *placement test*, *language assessment* and, exclusively in the AICLU corpus, *entry test*. Thus, the English versions of the Spanish and Italian websites seem to offer fewer details about courses and teaching activities. On the other hand, unlike the UK and ÉIRE websites, they feature *plurilingualism* and *multilingualism* as keywords (although the AICLU corpus shows lower scores for them), confirming their focus on an international audience.

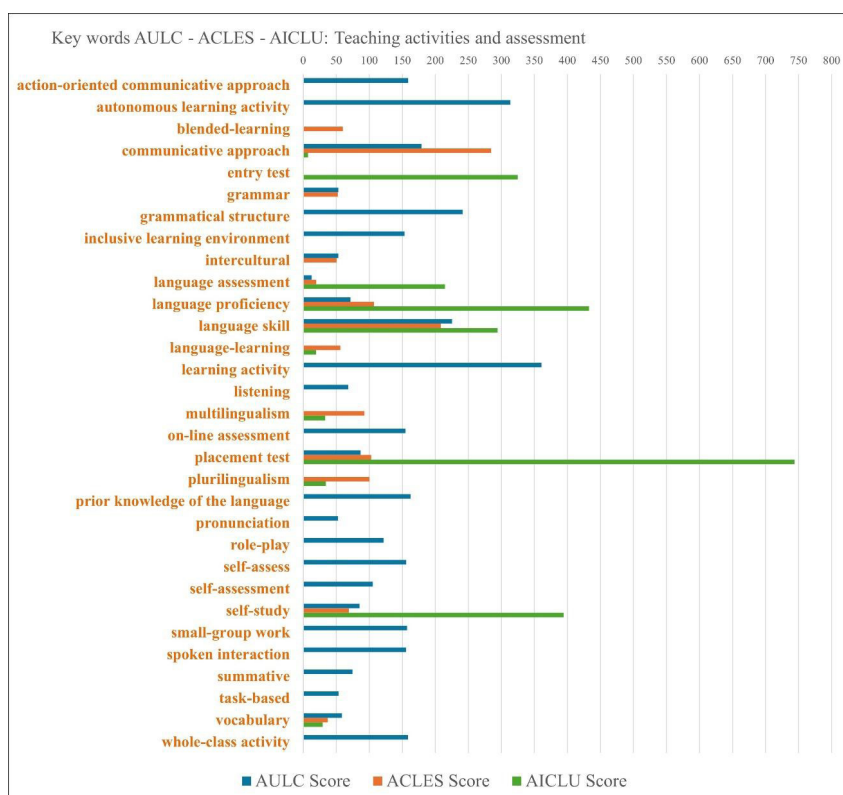


fig. 7. English language keywords: ‘Teaching activities and assessment’ category.

4.2.2. Analysis of Italian language websites

Key lexical features of the Italian and Spanish corpora were analysed using the same method and five categories described earlier. This subsection tackles the AICLU Italian corpus, while subsection 4.2.3 presents the analysis of the ACLES Spanish corpus.

The first category for the AICLU Italian corpus contains key items related to certifications and language levels, which closely resemble those found in the EULC English corpora. (see Table 3⁶). CEFR language levels (*B1*, *B2*, *livello linguistico*, etc.) are the top-ranking keywords, along with names of international certifications (*certificazione internazionale*, *IELTS*, *DITALS*, *DELTA*, etc.), while the CEFR itself features in its Italian version (*QCER*, *quadro comune di riferimento*) as well as in the English acronym.

⁶ In the tables in this section, key items are ranked by score. Items in English are in italics.

certifications	AICLU IT Score	certifications (cont.)	AICLU IT Score
B1	438	DELF	218
B2	411	TOEFL	181
IELTS	409	DELE	180
livello B1	407	A2	180
certificazione internazionale	379	CEFR	175
certificazione linguistica	360	C1	171
livello B2	338	livello C1	166
DITALS	326	certificazioni	165
QCER	312	livello di competenza	137
quadro comune europeo	308	livello di conoscenza della lingua	134
livello A1	294	A1	121
livello A2	265	C2	96
livello linguistico	245	principiante assoluto	91
esame di certificazione	224		

tab. 3: Italian language keywords: ‘Certifications and language level’ category.

For the second category, data show a much wider range of languages featuring as key items in this corpus than in its English version (*lingua francese, spagnola, inglese, italiano per stranieri, cinese*, etc.), including LIS (Italian Sign Language) (see Table 4). This variety suggests that Italian LCs provide more detailed descriptions of their courses on the Italian websites compared to their English versions, which mainly focus on necessary information for international visitors. The corpus also presents a small number of keywords in English (*English, language*, etc.), a recurring element for this corpus, due to the hugely widespread offer of English courses as well as of English-taught degrees (British Council 2018, Triki 2022).

Languages	AICLU IT Score
<i>English</i>	228
lingua francese	175
lingua straniera	164
lingua spagnola	147
<i>language</i>	128

lingua inglese	125
lingue	114
italiano per stranieri	91
lingua cinese	84
lingua tedesca	82
languages	72
lingua italiana	71
LIS	67

tab. 4: Italian language keywords: ‘Languages’ category.

Among Learning Management Systems, *Moodle* features as a keyword in the AICLU Italian corpus just like in the English version (see Table 5). Other platforms in relevant ranking positions are *esse3* (by CINECA, a widespread University administration system for students’ career, exams registration, etc.) and *Teams* (namely Microsoft MS Teams, more frequently used as a video conferencing tool in Italian universities than as a full-blown LMS).

LMS and platforms	AICLU IT Score
Moodle	163
esse3	141
piattaforma moodle	83
Teams	59

tab. 5: Italian language keywords: ‘Learning Management Systems and platforms’ category.

Most key items in the AICLU Italian corpus are included in the ‘Course organisation and procedures’ and in the ‘Teaching activities’ categories. A selection of the most interesting items was made for this study, following the same criteria used for the English corpora mentioned before. Italian websites offer detailed explanations and information about course organisation, logistics and procedures (see Table 6). The highest-ranking key items in the whole corpus are, predictably, the term *language centre* and the acronym for university language centre in Italian (*centro linguistico* and *CLA*), followed by the main services offered by LCs, *i.e.* language courses and exams (*corso di lingua*, *idoneità linguistica*, *esame di lingua*, *courses*). Interestingly, the Italian corpus confirms the focus on internationalisation as it features several key items related to foreign and mobility students, such as *stranieri*, *ERASMUS*, *mobilità internazionale*, *outgoing* (which is commonly used as in English, in Italian discourse about ERASMUS mobility, *e.g.* *studente ERASMUS outgoing*), *studente internazionale*, etc. The acronym for the Italian association of LCs (*AICLU*) is also a keyword, along

with that of the European association of LCs (*CERCLES*).

Course descriptions often mention native speakers as language instructors, explaining the keyword *madrelingua*. LCs facilities are predictably often mentioned, hence key items such as *laboratorio di esercitazioni* and *laboratorio linguistico*. The LC website (*sito del CLA*) is itself a key term.

Course organisation and procedures	AICLU IT Score
CLA	1844
centro linguistico	1724
corso di lingua	360
idoneità linguistica	212
esame di lingua	162
AICLU	148
stranieri	142
<i>courses</i>	130
iscrizioni	129
<i>ERASMUS</i>	126
sito del CLA	121
mobilità internazionale	118
madrelingua	116
prova di idoneità	113
<i>outgoing</i>	112
<i>students</i>	107
studente internazionale	106
corsi	103
laboratorio di esercitazioni	98
studente straniero	98
laboratori	73
<i>CERCLES</i>	72
laboratorio linguistico	69

tab. 6: Italian language keywords: 'Course organisation and procedures' category.

A wide range of key items, both in Italian and in English, refer to assessment and teaching activities and course contents, unlike in the AICLU corpus in English (see Table 7). Key terms related to language teaching and learning emerge, such as

competenza / abilità linguistica, apprendimento delle lingue / linguistico, as well as the traditional language skills (*speaking, listening, produzione / comprensione scritta, produzione / comprensione orale*, etc.). Assessment-related terms also emerge as high-ranking key items, such as *test di piazzamento, test finale, placement test, test di ingresso*. Autonomous online study methods are frequently presented in the Italian websites, as one of the top keywords is *autoapprendimento* and other related terms feature lower in the list, such as *blended, online in autoapprendimento, autovalutazione*. Keywords related to multilingualism (such as *plurilingue, plurilinguismo, multilinguismo*) can be found, although lower in the list, in line with the findings for the AICLU English corpus.

Teaching activities and assessment	AICLU IT Score	Teaching activities and assessment (cont.)	AICLU IT Score
competenza linguistica	345	<i>tandem</i>	116
autoapprendimento	302	intercomprensione	107
test di piazzamento	251	test valutativo	105
test finale	250	<i>blended</i>	100
abilità linguistica	209	apprendimento delle lingue straniere	92
<i>speaking</i>	204	esercitazioni assistite	88
<i>placement</i>	191	online in autoapprendimento	77
apprendimento delle lingue	176	grammaticale	71
<i>academic</i>	176	autovalutazione	67
<i>listening</i>	174	<i>grammar</i>	61
<i>placement test</i>	169	orale	56
produzione scritta	167	<i>vocabulary</i>	54
comprensione scritta	161	lessicale	53
produzione orale	146	<i>elearning</i>	44
<i>writing</i>	139	plurilingue	39
comprensione orale	131	plurilinguismo	36
test di ingresso	130	<i>self-access</i>	34
apprendimento linguistico	128	linguistico-comunicativa	34
test di livello	125	multilinguismo	27

tab. 7: Italian language keywords: ‘Teaching activities and assessment’ category.

4.2.3. Analysis of Spanish language websites

Most of the key terms in the ACLES Spanish corpus are found in the ‘Certifications and levels’ category (see Table 8). The acronym *MCER* (*i.e.*, the Spanish equivalent of CEFR, which stands for *Marco Común Europeo de Referencia*) tops the list, followed by the CEFR language levels (*B1*, *B2*, *C1*, etc.) and the names of some international language certifications (*DELE*, *SIELE*, *DELFI*, etc.). Moreover, one of the top-ranking items is *CertAcles*, which refers to an official nationally recognised certification issued by the LCs that are members of the ACLES. This data is consistent with the fact that Spanish websites are the ones that most often mention internal certifications, as described in 4.1.

Certifications and levels	ACLES ES Score	Certifications and levels (cont.)	ACLES ES Score
MCER	740	C2	207
B1	660	DELFI	189
B2	651	CCSE	180
CertAcles	508	TOEFL	148
C1	489	IELTS	142
A2	373	Cambridge	135
A1	311	HSK	112
examen oficial	269	certificado oficial	103
DELE	244	DALFI	101
SIELE	233	multinivel	82

tab. 8. Spanish language keywords: ‘Certifications and language level’ category.

In the second category, the data show a limited number of languages featuring as top-ranking items in the ACLES Spanish corpus (see Table 9). Some of them (*idiomas*, *lenguas*, *lenguas extranjeras*) refer to languages in general, while others refer to specific languages (*lengua catalana*, *lengua inglesa*, *portugués-brasileño*). The Spanish language is included in the form of the acronym *ELE*, which stands for *Español como Lengua Extranjera*, probably because Spanish courses are primarily addressed to foreign students. The English language also features as *English*.

Languages	ACLES ES Score
idiomas	478
lenguas	448
English	144
lengua extranjera	140
lengua catalana	95
lengua inglesa	74
ELE	53
portugués-brasileño	43

tab. 9. Spanish language keywords: ‘Languages’ category.

For the third category, no table has been included in this paper, as no top-ranking items related to Learning Management Systems and platforms have emerged from the analysis (e.g., *Moodle* has a rather low score).

As for the key terms related to ‘Course organisation and procedures’ (see Table 10), they refer mainly to course recipients (*miebro de la comunidad universitaria*, *PDI*, *persona externa*, etc.), course format (*semipresencial*, *presencial*, *videoconferencia*, etc.), course registration (*matrícula*, *preinscripción*), exams and credits (*ECTS*, *reconocimiento de créditos*, *acreditación*, etc.). The acronym for the Spanish association of LCs (ACLES) is also a keyword.

Course organisation and procedures	ACLES ES Score	Course organisation and procedures (cont.)	ACLES ES Score
ECTS	300	videoconferencia	126
ACLES	296	ERASMUS	120
matrícula	199	persona externa	119
miembro de la dcicomunidad universitaria	172	preinscripción	116
semipresencial	171	acreditación	107
PDI	163	PAS	106
curso de español	160	certificado de aprovechamiento	105
reconocimiento de créditos	158	curso de idiomas	91
presencial	151	estudiante internacional	81
curso intensivo	140		

tab. 10. Spanish language keywords: ‘Course organisation and procedures’ category.

Along with the first category, the last one features the highest number of key terms in the ACLES Spanish corpus (see Table 11). This category includes several multi-word terms, most of them related to traditional language skills (*expresión escrita, comprensión auditiva, interacción oral*, etc.), which also occur as single-word terms in English (*speaking, listening, writing*, etc.). Data show a few assessment-related items, such as *evaluación continua* and *prueba de nivel*, with the latter ranking top of the list. There are also some items related to teaching methods (*enfoque comunicativo, trabajo autónomo, autoaprendizaje*, etc.) and to teaching and learning in general (*competencia lingüística, destreza comunicativa, actividad oral*, etc.). Similarly to the AICLU Italian corpus, the ACLES Spanish corpus features *plurilingüismo* as a key term with a low score in this category. Unlike the Italian corpus, in the Spanish corpus the acronym CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) emerges as a significant keyword.

Teaching activities	ACLES ES Score	Teaching activities (cont.)	ACLES ES Score
prueba de nivel	786	evaluación continua	92
expresión escrita	429	autoaprendizaje	86
comprensión auditiva	388	intercambio lingüístico	85
trabajo autónomo	360	participación activa del alumno	84
interacción oral	237	<i>reading</i>	80
<i>speaking</i>	219	enfoque comunicativo	77
<i>listening</i>	187	plurilingüismo	53
<i>writing</i>	169	gramática	45
CLIL	122		
actividad oral	105		

tab. 11. Spanish language keywords: ‘Teaching activities and assessment’ category.

5. CONCLUSIONS AND FUTURE STEPS

The analysis of EULC websites revealed significant structural differences, first of all Italian websites are predominantly independent, while UK/Irish and Spanish sites are more often embedded. Moreover, both the structural distinctions on the ‘Certifications’ and ‘Internationalisation’ sections and the lexical analysis reflect various degrees of attention from different linguistic areas on internationalisation, with Italian and Spanish centres emphasising mobility and international students more prominently than their UK/Irish counterparts.

In terms of original versus translated versions, Spanish websites, provide the widest range of translations, followed by Italian and then UK/Irish websites, mostly due to

the versions in the co-official languages in Spain. From a linguistic perspective, a closer examination of lexical features highlighted differences in the terminology used for language certifications, course structures, and assessment. The AICLU and ACLES English corpora emphasise international language certifications and the importance of the *Common European Framework* (CEFR), while UK/Irish websites place greater emphasis on internal certifications and course descriptions for a local audience - though this doesn't necessarily indicate a lack of interest in internationalisation. The Italian and Spanish websites provide a wider range of certifications, both internal and external, reflecting their greater emphasis on internationalisation. The Spanish and Italian corpora display a broader range of languages and multilingual elements, reflecting the diverse linguistic offerings and multilingual approach of institutions in these linguistic areas.

As a follow-up to this research, a detailed discourse analysis of the argumentative strategies employed on EULC websites could offer deeper insights into how these institutions promote their services and engage their different target audiences. To this purpose, the investigation on persuasive techniques and on the use of language to foster an inclusive and international academic community could be crucial. The analysis on internationalisation and multilingualism would allow for a deeper understanding of how these websites target international students, especially in terms of content accessibility, materials and language offerings.

Future research could also explore the layout of these websites, including their multimodal elements such as images and videos. This would provide an in-depth view of how visual elements complement the textual content to enhance users' engagement.

Finally, analysing the structure and lexical features of university sports centres could yield valuable insights into the specialised language and communication strategies used to represent this specific domain. By extending the analysis to this new dimension, the Foro Italico RU will contribute to a broader understanding of how European Universities use websites for specific centres of services to communicate with and support a multilingual, international audience, create communities of practice and convey socio-cultural values specific to their institutional environment.

REFERENCES

- Bax 2011 = Stephen Bax, *Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education*, in «International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)», 1(2), pp. 1-15
- Bondi 2010 = Marina Bondi, *Perspectives on keywords and keyness: An introduction*, in Marina Bondi / Mike Scott (eds.), *Studies in Corpus Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 1-18.
- Bonk/Graham 2012 = Curtis J. Bonk / Charles R. Graham, *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA, John Wiley & Sons.
- British Council 2018 = British Council, # EU2025English: *The Future Demand for English in Europe: 2025 and Beyond*, British Council, <https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/thought-leadership/research-report/future-of-english-eu-2025> (last access 14/03/2025)
- Caiazzo 2014 = Caiazzo Luisa, *Emerging Conventions in the Verbal Component of the 'About' Page of British University Websites*, in *Evolution in Genre, Emergence, Variation, Multimodality*, Bern, Peter Lang
- Chapleo 2015 = Chris Chapleo, *Brands in Higher Education*, in «Challenges and Potential Strategies», *International Studies of Management & Organization*, 45(2), pp.150–163. <https://doi.org/10.1080/00208825.2015.1006014>
- Council of Europe 2020 = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe 2019 = *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019/C 189/03)* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)).
- Fairclough 2003 = Norman Fairclough, *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, London, Routledge.
- Gamage et al. 2022 = Sithara HPW Gamage / Jennifer R. Ayres / Monica B. Behrend, *A Systematic Review on Trends in Using Moodle for Teaching and Learning*, in «International Journal of STEM Education», 9 (1), p. 9. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x>
- Kilgarrieff et al. 2014 = Adam Kilgarrieff / Vít Baisa / Jan Bušta / Miloš Jakubíček / Vojtěch Kovář / Jan Michelfeit / Pavel Rychlý / Vít Suchomel, *The Sketch Engine: Ten Years On*, in «Lexicography», 1, pp. 7-36.
- Kilgarrieff et al. 2004 = Adam Kilgarrieff / Pavel Rychlý / Pavel Smrž / David Tugwell, *The Sketch Engine*, in *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress, EURALEX 2004*, 1, pp. 105-116.
- Kress/van Leeuwen 2001 = Gunther Kress / Theo van Leeuwen. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, London, Arnold.
- McEnery/Hardie 2011 = Tony McEnery / Andrew Hardie. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Motteram 2013 = Gary Motteram (ed.), *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*, London, British Council.
- Sketch Engine, <http://www.sketchengine.eu>
- Stanford 2009 = Jeff Stanford, *Moodle 1.9 for Second Language Teaching*, Birmingham, Packt Publishing.
- Tognini-Bonelli 2001 = Elena Tognini-Bonelli, *Corpus Linguistics at Work*, Philadelphia/ Amsterdam, John Benjamin Publishing Company
- Tognini-Bonelli 2008 = Elena Tognini-Bonelli, *Functionally Complete Units of Meaning across*

- English and Italian: Towards a Corpus-Driven Approach*, in Bengt Altenberg / Sylviane Granger (eds.), *Lexis in Contrast: Corpus-based Approaches*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 73-95.
- Triki 2022 = Nesrine Triki, *Language Policy and Planning: Aspects of Plurilingualism at an Italian University*, in «RiCOGNIZIONI. Rivista Di Lingue E Letterature Straniere E Culture Moderne», 9(17), pp. 9-28. <https://doi.org/10.13135/2384-8987/6667>
- Wenger 1999 = Etienne Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

VANESSA MARCELLA¹

UNIVERSITY LANGUAGE CENTERS IN THE UK,
IRELAND, AND ITALY: LANGUAGE IDEOLOGY
AND SOCIAL INCLUSION THROUGH
WEBSITE COMMUNICATION

ABSTRACT:

In line with the Council of Europe (2020), this study investigates the role of University Language Centers in the UK, Ireland, and Italy in promoting quality education and fostering social inclusion. Specifically, it explores how these Centers encourage multilingualism and multiculturalism and integrate social equality within their educational programs on their websites, targeting both their university students and their wider community. Through a critical analysis, the study uncovers the language ideologies behind the promotion of language education, providing comparative insights across the two language communities. The analysis examines how the Language Centers' websites reflect their commitments to accessibility, diversity, and social inclusion. Despite progress, the findings highlight a need for further efforts to better engage prospective students and local communities to achieve greater educational and societal impact.

¹ Università della Calabria; vanessa.marcella@unical.it.

ABSTRACT:

In conformità con quanto delineato dal Consiglio d'Europa (2020), il presente studio analizza il ruolo svolto dai Centri Linguistici Universitari nel Regno Unito, in Irlanda e in Italia nella promozione di un'istruzione di qualità e nel rafforzamento dell'inclusione sociale. In particolare, l'indagine si concentra su come tali Centri favoriscano il multilinguismo e il multiculturalismo, integrando i principi di equità sociale all'interno dei loro programmi curriculari, così come presentati nei rispettivi siti istituzionali, con un'attenzione rivolta sia agli studenti e alle studentesse universitari sia alla comunità esterna. Sulla base di un'analisi critica, lo studio mette in luce le ideologie linguistiche sottese alla promozione dell'insegnamento delle lingue, offrendo una prospettiva comparativa tra le tre realtà linguistiche. L'analisi esamina in che modo i siti web dei Centri Linguistici riflettano l'impegno istituzionale nei confronti dell'accessibilità, della diversità e dell'inclusione sociale. Pur riconoscendo i progressi compiuti, i risultati evidenziano la necessità di un ulteriore rafforzamento delle strategie di coinvolgimento, al fine di raggiungere in modo più efficace i futuri iscritti e le comunità locali, con l'obiettivo di accrescere l'impatto educativo e sociale.

1. INTRODUCTION

University Language Centers (ULCs) may be considered as the epicenters for multilingual education and social inclusion; as such they play an important role in fostering linguistic and cultural diversity. As institutional settings, they must comply with language policies, and, along with their digital identity, they affect both the educational landscape and the availability of resources profoundly. Indeed, these Centers, physically and virtually, are asked to provide linguistic resources to a plethora of diverse learners. Thus, it is fundamental that ULCs consider the complexity of language policies and the ideological discourses, which may reflect both institutional priorities and broader sociopolitical contexts. To some extent, the way language education, multilingualism, and inclusivity are portrayed and offered by these institutions often strengthen existing power hierarchies rather than deconstruct them (Blommaert, 2010).

Specifically, this paper analyzes how Language Centers in the UK, Ireland, and Italy promote accessibility, multilingualism, and inclusivity. Through the comparative analysis of different language communities, the study highlights how these Centers contribute to broader societal goals, with a specific focus on social integration and diversity. In particular, it aims to (1) identify how Language Centers promote accessibility and inclusion on their websites; (2) compare the different approaches adopted by these Centers in fostering multilingual education and social outreach; (3)

examine the role of language ideology in shaping the representation of linguistic diversity and social inclusion. In spite of the efforts to promote diversity and linguistic equity, this study argues that dominant languages are still prioritized in ULCs, thus reinforcing linguistic hierarchies, and marginalizing minority language support. The research contributes to critical language policy studies by exploring the intersection of language ideology, multilingual education, and accessibility discourse (Woolard & Schieffelin, 1994; Ricento, 2015).

2. BACKGROUND TO THE STUDY

Multilingualism, multiculturalism, and mobility have become fundamental features in European higher education. These priorities are part of the goals of the EU multilingualism policy, which aims to promote language learning and linguistic diversity, ensure access to EU legislation and procedures in multiple languages, and facilitate a multilingual economy (European Parliament 2022: 2). The implementation of language policies that promote inclusivity and equitable access to education is critical in achieving these objectives. As a matter of fact, University Language Centers play a crucial role in encouraging socio-cultural awareness, intercultural communication, autonomous language learning, and social inclusion (Argondizzo 2015; Bickerton/Gotti 1999; Little 1991; Little 1999; Little 2000). On the other hand, it is also necessary to uncover the language ideology to better understand how ULCs frame their linguistic and accessibility policies. According to Woolard and Schieffelin (1994), language ideology refers to the beliefs, attitudes, and assumptions about language that affect social and institutional structures. These ideologies influence how languages are recognized and valued, which linguistic varieties are legitimized, and how multilingualism is perceived within educational policies. In fact, in the context of ULCs, institutional language choices may reflect deeper ideological beliefs that incline towards some languages while disfavor others (Kroskrity 2004). As noted by Blommaert (2010), multilingualism may go beyond linguistic diversity, triggering power mechanisms that specify which languages are privileged and which are marginalized. This phenomenon is also reinforced by globalization effects which induce changes in language hierarchies. For instance, specific languages, such as English and Mandarin, become more valuable due to economic and geopolitical factors. Similarly, Bourdieu (1991) discusses how language contributes to gaining power and privilege through its role as a form of social and economic capital, and argues that institutions, such as universities, are responsible for determining which languages are valuable, contributing to the strengthening of linguistic hierarchies. To take a concrete example, English proficiency has become a prerequisite for success in most academic and professional settings, boosting its global dominance as linguistic capital (Ricento 2015). Furthermore, Duchêne/Heller (2012) extend this argument, emphasizing that language has become a commodity, taught and promoted on the basis of economic

profitability rather than cultural significance. This applies to how ULCs prioritize languages based on global job markets rather than community linguistic needs, and the idea of a neutral commitment to language diversity is replaced by a strategic approach to multilingualism focused on economic and institutional priorities (Phillipson 1992).

Given the increasing importance of multimodal communication in an interconnected world, recent research has examined how ULCs utilize websites to present their services and institutional identity (McManus 2014). Websites serve as a key tool for advertising inclusivity policies and language-learning opportunities, providing insights into the role of ULCs in promoting multilingualism (Kress 2010). In parallel, there has been a growing interest in expanding access for students with disabilities in higher education, recognizing equal opportunity and empowerment (Al-Hassan *et al.* 2023: 3). As a result, many institutions worldwide have officially recognized the rights and needs of students with disabilities (Fuller/Bradley/Healey 2004; Richardson *et al.* 2010).

3. METHODOLOGY

3.1 Research Design

This study employs a comparative analysis of University Language Centers in the UK, Ireland – members of AULC (Association of University Language Communities), and in Italy – members of AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari). The focus is on language education policies, inclusivity measures, and digital communication strategies as reflected on institutional websites. Firstly, a structured observation protocol was developed to ensure consistency during data collection and analysis. Secondly, the collected website data were analyzed using a mixed method approach. A quantitative analysis was performed for frequency counts of languages taught, inclusivity measures, and accessibility features. A qualitative analysis was conducted to identify language ideology and institutional priorities. Finally, a comparative analysis was carried out to determine national variations in online communication strategies between AULC and AICLU Centers.

3.2 Data Collection

Data were collected from the official websites of 72 university Language Centers in the UK and Ireland and 51 Centers in Italy. The analysis was conducted through systematic web data collection, based on predefined criteria for linguistic content and accessibility features.

3.3 Observation Protocol

A structured observational protocol was developed to ensure comparability between AULC and AICLU websites. The protocol was designed to analyze (1) specific linguistic features, i.e., language courses offered, language projects, and multilingual content; (2) inclusivity measures, such as availability of sign language courses, disability support services, accessibility features (e.g., visual impairment support); (3) engagement and outreach, including distinctions between free and paid courses and social media presence.

4. DATA ANALYSIS

4.1 Language activities

Type	AULC	AICLU
Courses	94%	80%
Conversations - Tandem	21%	55%
Multimedia lab	24%	51%
Library	22%	12%
Workshops	11%	12%
Extracurricular activities	17%	2%
Summer courses	26%	10%
Other	17%	8%
None	1%	4%

tab. 1. *Language activities.*

As shown in table 1, both language communities offer several types of activities, which shed light on the different institutional priorities and pedagogical approaches. Both AULC (94%) and AICLU (80%) prioritize formal language courses according to standardized teaching and learning methods. AICLU's lower percentage suggests a more diversified approach, where traditional courses are supplemented by interactive, informal learning methods (e.g., Tandem and Multimedia Labs). Specifically, AICLU (55%) offers more Conversation and Tandem learning than AULC (21%), highlighting peer-to-peer and communicative learning approaches. This complies with current European language teaching trends, where conversational fluency and real-world usage are encouraged over mere academic instruction (Council of Europe 2020).

Furthermore, the percentage of multimedia labs in Italy (51%) shows a greater reliance on digital language learning tools compared to AULC (24%). This might be

due to an ideology that considers technology mediation fundamental for modern language learning, which may help compensate for the lack of native English-speaking environments in Italy. On the other hand, AULC (22%) has almost double the percentage of library-based resources compared to AICLU (12%), suggesting a more traditional, text-based approach to language learning in the UK and Ireland. This aligns with a more academic-oriented ideology, where language learning is seen as a formal, knowledge-based discipline. Also, AULC provides more extracurricular activities (17%) compared to AICLU (2%), proving that UK and Irish Centers provide informal and community-based learning opportunities in language education. Similarly, the percentage of summer courses is higher in AULC (26%) than in AICLU (10%), which confirms that British and Irish Centers offer more seasonal, intensive programs aimed at international students and language learners looking for full immersion experiences. This percentage also indicates that in Italy, language learning is more integrated into university curricula rather than being offered as elective courses. The similar number of workshops provided in both contexts (AULC 11% - AICLU 12%) implies that these activities are not central to Language Centers. Finally, 1% of AULC and 4% of AICLU Centers do not offer any language learning activities.

4.2 Languages taught

AULC	/72	AICLU	/51
Spanish	58 (81%)	English	49 (96%)
French	58 (81%)	Spanish	42 (82%)
German	55 (76%)	French	40 (78%)
Chinese	54 (75%)	German	37 (72%)
Italian	50 (69%)	Italian	35 (68%)
Japanese	49 (68%)	Chinese	25 (49%)
Arabic	44 (61%)	Russian	19 (37%)
English	34 (47%)	Arabic	19 (37%)
Russian	33 (46%)	Portuguese	16 (31%)
British Sign Language	27 (38%)	Japanese	9 (18%)

tab. 2. *Languages taught.*

As can be seen in table 2, several important patterns emerge from the distribution of the first ten languages taught by AULC and AICLU. Firstly, English is the most taught language in AICLU (49 out of 51 Centers), and it is the eighth in AULC (34 out of 72). To some extent, this is an expected outcome since English is the dominant native language in the UK and Ireland, whereas in Italy, it is an essential foreign language for academic and professional purposes. Moreover, languages such as Spanish, Fren-

ch, and German, which are important for international communication especially in Europe, dominate the language offerings of both AULC and AICLU. Chinese and Japanese are more prevalent in AULC than in AICLU, which might reflect an increasing interest in East Asian languages in the UK and Ireland, possibly due to economic and educational ties. Also, Arabic has a stronger presence in AULC than in AICLU (44 and 19, respectively), presumably due to a higher number of Arabic-speaking communities and international students from the Middle East, influencing language offerings. Similarly, Russian is offered slightly more frequently in AULC (33) than in AICLU (19), which may suggest stronger academic or diplomatic ties with Russian-speaking countries. Italian is taught in 50 out of 72 AULC Centers, suggesting that it is an important foreign language in the UK and Ireland. British Sign Language (BSL) is significantly represented in AULC, with 27 out of 72 Centers offering it. On the other hand, in AICLU, sign languages are not listed among the top ten, indicating a lower emphasis on accessibility in the Italian context. This confirms that AULC Centers pay more attention to inclusivity for the deaf and hard-of-hearing community. Finally, the inclusion of Portuguese in AICLU (16 Centers), but not in AULC's top ten, may reflect Italy's closer cultural and geographical connection to Portugal and Brazil. In both contexts, the presence of Chinese, Japanese, Arabic, and Russian shows a globalized approach to language education. However, there is a strong preference for European languages (French, German, Spanish, Portuguese) highlighting regional linguistic ties.

Shifting into an ideological perspective, the data shown suggest different interpretations that reflect national priorities, historical influences, and socio-political contexts. As a matter of fact, as pointed out by Ricento (2015), the presence of English in 49 out of 51 AICLU Centers reflects its institutionalized necessity for global mobility and scientific research. In addition, it highlights English as a requirement rather than a choice in non-English-speaking countries, and reinforces its status as a global *lingua franca* and a prerequisite for academic and professional success. The offer of Italian courses in 50 AULC Centers suggests a more elective, cultural motivation. The similar presence of Spanish (58 in AULC; 42 in AICLU), French (58 in AULC; 40 in AICLU), and German (55 in AULC; 37 in AICLU) strengthens the ideology that these languages maintain a prestige status in Europe, which is in line with traditional European linguistic hierarchies, where Romance and Germanic languages maintain their prominence. Moreover, the high inclusion of Chinese (54), Japanese (49), and Arabic (44) in AULC, compared to AICLU, reflects, on the one hand, the UK and Ireland's historical link with global migration and trade, and on the other hand, economic globalization and increasing multiculturalism. In contrast, AICLU offers fewer Chinese (25), Japanese (9), and Arabic (19) language courses, suggesting a more Eurocentric language ideology, aligning with Italy's historical and cultural connections.

4.3 Accessibility

	AULC	AICLU
Accessibility for visual impairment	8%	6%
Age inclusivity	18%	2%
Audio version of website	1%	4%
Autism spectrum disorder	4%	2%
Disability (physical)	22%	16%
Emotional support	10%	0
Ethnicity	10%	2%
Facilities	14%	0
Hearing disability	8%	4%
LGBTQI+	7%	4%
Peace	0	0
SLD (Specific Learning Disorders)	13%	24%
Visual impairment	8%	4%
None	58%	65%

tab. 3. *Accessibility features.*

The specific key features presented in table 3 show how AULC and AICLU address inclusivity and accessibility on their websites, in relation to their institutional priorities, cultural perspectives on inclusivity, and language ideologies surrounding accessibility. To begin with, the high percentage of centers that do not mention any inclusivity elements (AULC 58% - AICLU 65%) suggests that most University Language Centers do not actively communicate inclusivity policies on their websites. This implies that inclusivity measures may exist at the broader university level but are not explicitly integrated into Language Center communications. Moreover, AULC (18%) emphasizes age inclusivity significantly more than AICLU (2%). It can be said that UK and Irish Centers actively promote access to language learning for older and younger learners, community members, or lifelong learners, in line with policies that encourage widening participation beyond traditional university students. The low level of age inclusivity in AICLU (2%) infers a more student-focused approach, where language learning is primarily an academic pursuit for university learners. With reference to accessibility for disabilities, physical disabilities are acknowledged more frequently by AULC (22%) than AICLU (16%), demonstrating that UK and Irish Language Centers place greater emphasis on making their physical spaces accessible. On the other hand, Specific Learning Disorders (SLD) receive more attention from

AICLU (24%) than AULC (13%), proving that Italian Centers may have stronger policies supporting students with dyslexia, ADHD, and other learning differences.

Furthermore, support for visual impairment and hearing disability is slightly higher in AULC (8%) than in AICLU (4%), although both percentages remain low. However, text-to-speech versions of websites are more commonly mentioned in AICLU (4%) than in AULC (1%). Moreover, emotional support and mental health are prioritized in AULC and absent in AICLU. It can be said that UK and Irish institutions recognize emotional well-being as an essential component of language learning. As regards ethnicity and LGBTQI+ inclusion, the former is acknowledged by 10% of AULC Language Centers and only in 2% of AICLU, indicating that British and Irish institutions are more likely to integrate ethnic inclusivity as part of their language policies. LGBTQI+ inclusion is also more present in AULC (7%) than AICLU (4%). Finally, neither AULC nor AICLU allude to “peace” as part of their inclusivity efforts (0%), although language learning is often framed as a bridge to cross-cultural understanding.

AULC

Against gender-based violence	1
Asylum seekers	1
Care Leavers	2
Displaced people	1
Free English classes for the community (beginner level English classes)	1
Gender neutral toilets	1
Refugees	2
Sign language interpreters	1

AICLU

ADHD	1
Bullying and disability (in cinema activities)	1
Refugees	1
Prisoners	2

tab. 4. *Special initiatives.*

In addition to general accessibility features, the University Language Centers under investigation also promote specific initiatives, as illustrated in table 4. For instance, AULC initiatives are more varied and address gender-based violence, displaced individuals, care leavers, and LGBTQ+ inclusivity (gender-neutral toilets). The presence of free English classes for communities (1 Center) reinforces an ideology of community engagement, where language learning is not just for students but also a

public service. It also prioritizes physical accessibility and sign language interpreters. Moreover, the recognition of asylum seekers and displaced people shows a broader inclusion of migration issues. On the other hand, AICLU's focus is narrower and more structured, concentrating on specific cognitive diversity (ADHD) and integrating social inclusion into cultural activities, such as disability awareness through cinema. Also, the presence of language programs for refugees and prisoners highlights the importance of rehabilitation and social reintegration within Italian educational policies (Bourdieu 1991).

4.4 Outreach

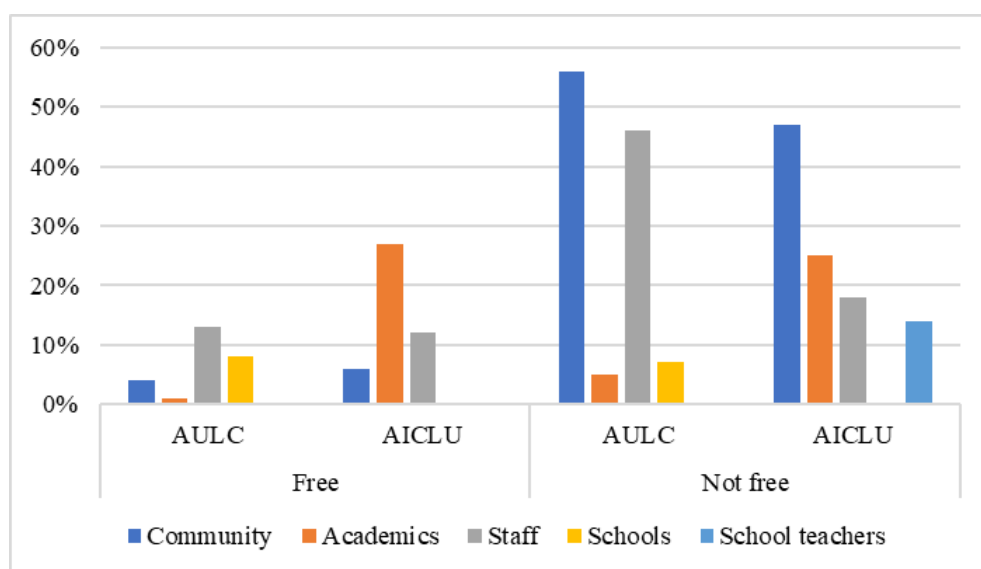


fig. 1. Outreach.

Based on the importance of community engagement for a wider promotion of language learning, figure 1 illustrates a comparative analysis of the outreach activities offered by AULC and AICLU. By examining the distribution of free and paid courses across different stakeholders, it can be inferred that Language Centers primarily operate on a paid model for the general public (AULC 56% - AICLU 47%). AICLU provides slightly more free access (6% vs. 4%) showing a marginally stronger commitment to community outreach in Italy. However, in both cases, language education is considered a service rather than a public good. Focusing on courses offered to academics, AICLU provides a significantly higher percentage of free courses (27%) compared to AULC (1%). Therefore, Italian University Language Centers foster free language learning for academics, possibly to support research collaborations or multilingual publishing requirements, in line with the European tradition of supporting linguistic diversity in academia (Council of Europe 2020). In addition, AULC (13%) and AICLU (12%) offer similar levels of free courses to university staff, although a larger

portion of staff courses must be paid for in AULC (46%) compared to AICLU (18%). AICLU does not engage with school education, whereas AULC offers free courses to schools (8%) and paid courses (7%), as well. On the other hand, AICLU charges school teachers (14%), whereas AULC does not provide courses for this group.

4.5 Social media presence

Name	AULC	AICLU
Facebook	85%	63%
Flickr	1%	8%
Instagram	65%	53%
iTunes	0	2%
LinkedIn	38%	31%
Pinterest	1%	0
Podcast	0	9%
Radio	0	2%
Skype	0	0
Spotify	0	4%
Telegram	0	14%
TikTok	19%	4%
WhatsApp	0	9%
X	86%	51%
YouTube	58%	49%
None	8%	27%

tab. 5. *Social media usage*

For a broader involvement of students and the general communities, Language Centers may adopt different institutional communication strategies, including the use of social media networks. The percentages in table 5 illustrate specific trends in terms of preferences for these platforms. However, it is important to acknowledge some potential limitations in the data, specifically in regard to the accounts being managed by the ULCs or by the university administration as a whole. Generally, the data suggest that Language Centers seem to prefer more established and well-known platforms such as Facebook, Instagram, X (formerly Twitter) and YouTube, which ensure visibility and accessibility, especially for students. In particular, Facebook (AULC 85% - AICLU 63%) and X (AULC 86% - AICLU 51%) are the most used platforms. This may be due to the fact that they are the most traditional networks spe-

cifically used for instant communication, announcements, public engagement and academic discussions. These are followed by Instagram (AULC 65% - AICLU 53%) and YouTube (AULC 58% - AICLU 49%) presumably for their popularity among younger students. In addition, AICLU also includes the use of alternative communication platforms such as Telegram (14%); Podcasts (9%) and Radio (2%). These could be potentially used to support remote learning or language immersion programs. Finally, some Italian Centers also provide WhatsApp contacts (9%), which may lead to more personalized communication between students and staff. On the other hand, some Centers in the UK and Ireland opt for TikTok (19%), engaging younger audiences through short videos.

5. DISCUSSION

By analyzing the language activities offered by the Language Centers in the UK, Ireland and Italy, it is possible to underpin some differences in institutional approaches and language ideologies between the two Language Communities. Firstly, it emerges that AULC presents a more structured, academically traditional approach, where language learning is framed within formal instruction, libraries, and summer programs offering immersion experiences, especially for international students. Conversely, AICLU shows a more interactive, digital pedagogy, incorporating conversation-based learning and multimedia labs to enhance engagement. In addition, the level of informal learning, such as tandem programs and multimedia labs, shows a more communicative, learner-centered approach that prioritizes fluency. On the other hand, the lower extracurricular and summer offerings may suggest that Italian Language Centers consider language learning as an academic subject rather than an immersive or social experience.

The differences in language offerings between AULC and AICLU reflect deeper ideological frameworks about the purpose of language learning. AULC aligns with an ideology of global multilingualism and inclusivity, since it integrates a diverse set of languages including BSL, Chinese, and Arabic, driven by economic, migration, and accessibility factors, where language learning serves economic and diplomatic purposes (Mufwene 2008). As noted by Blommaert (2010), multilingualism manifests global economic structures more than purely linguistic needs. AICLU follows a more Eurocentric and hierarchical language ideology, supporting historically prestigious European languages while emphasizing English as an economic necessity. Both Language Communities stress the importance of employability within language learning. However, AULC leans towards global job market needs, while AICLU remains more regionally focused on European networks.

Overall, considering inclusivity features, AULC promotes lifelong learning and multiculturalism, thus a more socially inclusive ideology, where age and ethnicity are explicitly considered. There is strong recognition that language learning involves

psychological factors and mental health considerations, including institutionalized support for physical disabilities. AICLU follows a more structured, cognitive-accessibility-oriented approach, with more emphasis on learning differences but less attention to emotional, ethnic, or age-related inclusion. In addition, the data suggest a more conservative and culturally homogeneous approach to language education, and a lack of institutional attention to psychological factors in language learning. Both Communities underrepresent support for sensory disabilities, showing that visual and hearing impairments remain marginalized in digital accessibility efforts.

Focusing on outreach and engagement, AULC adopts a market-driven approach, where most community and academic programs are paid services rather than freely available. AICLU subsidizes academic language learning more than AULC, showing a commitment to supporting multilingual research and scholarly communication. However, both AULC and AICLU mainly provide paid courses for the community. As for the use of social media, both Communities prioritize mainstream platforms, although AICLU is more experimental with messaging apps and audio-based communication. Moreover, the data do not clarify whether Language Centers manage their own social media accounts or rely on university-wide communication channels, which could affect outreach strategies. The limited use of emerging platforms (TikTok, Pinterest, Spotify) indicates that Language Centers prefer established and recognized communication channels.

6. CONCLUSIONS

Through the analysis of the data presented on the ULCs websites, this paper aimed to understand how language education, accessibility and inclusion are fostered in the UK, Ireland and Italy, as well as to identify the role of language ideologies in representing language diversity. Based on the assumption that Language Centers establish policies as tools for language inclusion and standardization, there is a risk they may tend to reinforce existing power dynamics rather than promote genuine multilingual equity. This can emerge through several mechanisms, including the privileging of dominant languages, the marginalization of minority languages, and the ideological framing of language proficiency (Blommaert 2010). As a matter of fact, the results confirmed some languages are prioritized over others, fostering linguistic hierarchies that favor historically dominant languages.

As demonstrated by the data collected, there is a general failure to provide meaningful support to minority languages, although linguistic diversity is acknowledged. This may be due to a lack of institutional resources for minority language instruction. Most government proceedings are not disseminated in minority languages, also when these are granted an official status. In the case of the European Union, although it promotes multilingualism, languages such as English, French, and German dominate policy-making and institutional practices. Furthermore, multilingualism

is often reduced to bilingualism, with proficiency in a dominant language, primarily English, becoming a prerequisite for success. This leads to language learning often linked to economic and social mobility, strengthening the dominance of English in global education. The analysis of languages offered at ULCs illustrates this dynamic, highlighting the role of English as a requirement for university admission in the UK and Ireland, and as a mandatory exam in Italy, in most cases both often referring to standardized testing.

In conclusion, to guarantee linguistic equity and promote real multilingualism, language policies should advocate minority languages through actual institutional measures in the fields of education, media, and government services. Policies should reconsider and reevaluate the importance given to standardized testing and language certifications requirements in education and employment. In a similar vein, Language Centers should also develop a more unified and economically accessible language assessment system. Future research could involve local communities and students in language policy discussions to further democratize decision-making processes and ensure policies align with authentic multilingual needs and individual interests. Lastly, both physical and virtual accessibility should be explicitly communicated through institutional websites to effectively reach current and prospective students, including individuals with disabilities, to corroborate principles of equality, inclusivity, and social justice in language education.

ACKNOWLEDGMENTS

The research presented in this paper is part of a larger ongoing project entitled “*European Language Centres as a Multilingual Community of Practice: A Multimodal Discourse Analysis of Academic, Cultural, and Social Growth Conveyed Through the Language of Websites*”. I am grateful to all team members for their valuable contributions; in particular, I would like to thank Professor Carmen Argondizzo, whose firm belief in the essential role University Language Centers can play laid the foundations upon which this project was built. The project is supported by the Ministry of University and Research (MUR), PRIN 2022 (Project No. 202245M2HA).

REFERENCES

- Al-Hassan *et al.* 2023 = Omayya Al-Hassan / Kamal Bani-Hani / Mu'tasem M. Al-Masa'deh, *Sign Language as a Means of Inclusion: A Case Study*, in «International Journal of Disability, Development and Education», pp. 1-15 (DOI: 10.1080/1034912X.2023.2213178).
- Argondizzo 2015 = Carmen Argondizzo (ed.), *European projects and university language centres*.

- Creativity, dynamics, best practice*, Bern, Peter Lang, 2015. DOI: 10.3726/978-3-0351-0846-0.
- Bickerton/Gotti 1999 = David Bickerton / Maurizio Gotti (eds.), *Language centres: Integration through Innovation*, Papers from the 5th Cercles Conference, Plymouth, CercleS.
- Blommaert 2010 = Jan Blommaert, *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu 1991 = Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Harvard University Press.
- Council of Europe 2020 = Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume, Strasbourg, Council of Europe Publishing. Available at: <http://www.coe.int/lang-cefr>.
- Duchêne/Heller 2012 = Alexandre Duchêne / Monica Heller, *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*, New York, Routledge.
- European Parliamentary Research Service 2022 = European Parliamentary Research Service, *Multilingualism: the language of the European Union*.
- Fuller et al. 2004 = Mary Fuller / Andrew Bradley / Mick Healey, *Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment*, in *Disability & Society*, 19(5), 2004, pp. 455-468. DOI: 10.1080/0968759042000235307.
- Heller 2010 = Monica Heller, *The Commodification of Language*, in *Annual Review of Anthropology*, 39, pp. 101-114.
- Kress 2010 = Gunther Kress, *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*, New York, Routledge.
- Kroskrity 2004 = Paul V. Kroskrity, *Language ideologies*, in A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford, Blackwell, pp. 496-517.
- Little 1991 = David Little, *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin, Authentik.
- Little 1999 = David Little, *Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles*, in «Revista Canaria de Estudios Ingleses», 38, pp. 77-88.
- Little 2000 = David Little, *Learner autonomy and human interdependence: Some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language*, in S. Barbara / M. G. Ian / L. Terry (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, Harlow, Longman/Pearson, pp. 15-23.
- McManus 2014 = Sean McManus, *Web design in easy steps* (6th ed.), Warwickshire, Easy Steps Limited.
- Mufwene 2008 = Salikoko S. Mufwene, *Language Evolution*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Phillipson 1992 = Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- Ricento 2015 = Thomas Ricento, *Language Policy and Political Economy*, Oxford, Oxford University Press.
- Richardson et al. 2010 = John T. E. Richardson / Marc Marschark / Thomastine Sarchet / Patricia Sapere, *Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education*, in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), pp. 358-382. DOI: 10.1093/deafed/enq030.
- Woolard/Schieffelin 1994 = Kathryn A. Woolard / Bambi B. Schieffelin, *Language ideology*, in *Annual Review of Anthropology*, 23, pp. 55-82.
- Woolard 1998 = Kathryn A. Woolard, *Language ideology as a field of inquiry*, in B. B. Schieffelin / K. A. Woolard / P. V. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, Oxford, Oxford University Press, pp. 3-47.

ELENA BORSETTO¹

FOSTERING INTERCULTURAL AWARENESS: ADDRESSING IDENTITY IN THE CEFR COMPANION VOLUME

ABSTRACT:

This paper explores how intercultural competence and identity are addressed in the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2020a). Through a thematic analysis of its descriptors, the study examines the conceptualisation of these two themes and their implications for fostering plurilingual and pluricultural language education. In particular, building on Michael Byram's critique (2023) of the concept of identity in the Companion Volume, the analysis highlights some of the limitations of current descriptors and their impact on teaching practices. The paper argues for a more comprehensive integration of the two concepts of identity and intercultural awareness to better prepare students for the complexities of increasingly diverse linguistic and cultural contexts. Finally, it aims to contribute to the reflection on the development of pedagogical approaches that align with the demands of global education and the evolving role of language centres in higher education.

¹ Università di Verona; elena.borsetto@univr.it.

ABSTRACT:

Il presente contributo esplora il modo in cui la competenza interculturale e l'identità sono trattate nel Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa 2020a). Attraverso un'analisi tematica dei descrittori, lo studio esamina la concettualizzazione di questi due temi e le loro implicazioni per la realizzazione di un'educazione linguistica plurilingue e pluriculturale. In particolare, a partire dalla critica di Michael Byram (2023) al concetto di identità contenuto nel Volume Complementare, l'analisi evidenzia alcuni limiti degli attuali descrittori e il loro impatto sulle pratiche didattiche. Si sostiene la necessità di un'integrazione più completa dei due concetti di identità e di consapevolezza interculturale per preparare meglio gli studenti alle complessità di contesti linguistici e culturali sempre più diversificati. Infine, questo studio si propone di contribuire alla riflessione sullo sviluppo di approcci pedagogici che siano in linea con le esigenze di un'educazione internazionale, e con l'evoluzione del ruolo dei centri linguistici nell'istruzione superiore.

1. INTRODUCTION

Identity is a fundamental aspect of language learning, influencing how individuals perceive themselves and others within intercultural interactions. In the context of language learning, identity is not a fixed or monolithic construct, but a dynamic and multifaceted concept shaped by cultural, linguistic, and social elements. Learners draw from their pluricultural repertoire — a combination of experiences, knowledge, and practices across various cultures — to navigate and construct meaning in intercultural communication (Beacco *et. al.* 2016). This viewpoint is consistent with a plurilingual approach, which recognises that language learners do not compartmentalise their languages and cultures but instead use them fluidly to construct and express their identities. Understanding this fluidity is critical to promoting inclusive and context-sensitive language education. In an increasingly interconnected world, language education is more than just linguistic proficiency; it is also about developing intercultural awareness and understanding. For the past twenty years, one of the tools that has been used in language education is the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, Council of Europe 2001) and, recently, its Companion Volume (Council of Europe 2020a), with the aim of addressing the complexities of identity and intercultural competence. The CEFR Companion Volume introduces new, valuable descriptors not only for skills such as reception and production (which replace the four traditional ones), but also for interaction, mediation, and, most importantly, pluricultural competence. Despite the widespread use of the CEFR and

the adoption of its principles, the extent to which they succeed in helping learners develop their skills has been critically examined. For instance, according to Michael Byram (2023), these new descriptors may not sufficiently capture the complexities of reality and diversity in contemporary educational contexts. In his analysis, he highlights the Companion Volume's limitations in adequately addressing identity, claiming that it fails to build on the more nuanced understanding present in the original CEFR version. Byram emphasises the need for a more detailed description of learners' identities and a deeper investigation of pluricultural competence. The purpose of this paper is to investigate the treatment of identity in the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020a), specifically, how effectively it supports the development of pluricultural, plurilingual, and intercultural educational practices.

2. LITERATURE REVIEW

The following paragraphs situate this study within ongoing debates about learners' language identities by addressing three concepts that can help shape interactions between speakers from different linguistic backgrounds: identity, intercultural competence, and plurilingualism and pluriculturalism. Since each of them has been broadly described by research, their definitions and implications for language learning are only considered in relation to the purpose of this study, the examination of the CEFR Companion Volume (CV), and the extent to which it can be used to help university language centres and their practitioners.

Identity in language learning is a dynamic and multifaceted concept that emerges from learners' interactions with various linguistic and cultural contexts. Norton's seminal work defines identity as «the way a person understands their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future» (2013: 45). Norton's work (2013) emphasises the relationship between identity and language investment, asserting that learners' willingness to engage with language is deeply connected to their sense of belonging and self-perception within various communities. In the context of language learning, identity is not static but is continuously negotiated through social interactions, cultural experiences, and language practices. This identity for plurilingual speakers and learners is based on their pluricultural repertoire (Beacco *et. al.* 2016), a set of communicative skills, processes, and strategies related to different cultures that help them navigate and construct meaning in their relationships, particularly in international settings where intercultural communication occurs. However, according to Runnells, pluriculturalism should be viewed as the acknowledgement and comprehension of individuals' diverse perspectives, and a «pluricultural repertoire is therefore linked to one's own life experience with the caveat that individuals can develop very different repertoires (both plurilingual and pluricultural) even though they were born in the same place, live in the same neighbourhood, speak the same

languages, have the same interests and experienced the same type of (formal or informal) education» (2021: 11).

These concepts – i.e. identity, plurilingualism and pluriculturalism – are connected with some of the main purposes of the CEFR CV, which is meant to help learners develop their understanding and awareness of other languages and their own identity as speakers and users, and of their active role in society as promoters of dialogue among people with diverse backgrounds. In fact, learners' engagement and participation align with the CEFR and CEFR CV's (Council of Europe 2001, 2020a) conceptualisation of learners as 'social agents' who navigate multiple cultural and linguistic affiliations (North 2020).

Language centres play a significant role in higher education by creating an environment where students can reflect on their linguistic and cultural experiences. Language centres can help students become more aware of their proficiencies and how they contribute to their overall identity as plurilingual speakers. This process involves not only linguistic competence but also intercultural awareness, as learners negotiate their identities within and across different cultural contexts (Byram 2023). Intercultural competence can be defined as the ability to communicate effectively and appropriately with people from various cultural backgrounds. According to Byram (1997), intercultural competence consists of five key components: open and curious attitudes, knowledge of one's own and other cultures, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness (the ability to evaluate cultural practices and products). One significant addition to the CEFR Companion Volume is the development of the concept of mediation, which is defined as the speaker's ability to act as an intermediary in a variety of linguistic and cultural contexts (North/Piccardo 2016). Mediation involves creating a shared space for communication between individuals from different cultural backgrounds, emphasising the importance of empathy, respect, and the ability to resolve conflicts arising from cultural misunderstandings. Schneider (2020) observes that the Companion Volume includes new mediation scales that align with Byram's (1997) concept of intercultural communicative competence, his emphasis on critical cultural awareness and the ability to mediate between various cultural perspectives. However, Schneider (2020) claims that the Companion Volume makes no explicit mention of critical cultural awareness, which Byram regards as essential to intercultural competence (1997). Critical cultural awareness requires the ability to critically evaluate one's own and others' cultural practices, resulting in a better understanding of the sociopolitical dimensions of intercultural communication (Byram 1997). Schneider (2020) also criticises the CEFR Companion Volume for its lack of engagement with the sociopolitical dimensions of identity and intercultural competence, arguing that the descriptors provided in the Companion Volume are heavily focused on communicative outcomes, neglecting the internal, identity-driven aspects of intercultural interactions. This critique is in line with Byram's (2023) advocacy for a more nuan-

ced understanding of identity that takes into account learners' diverse affiliations, linguistic histories, and self-concepts. The absence of all these concepts in the Companion Volume may limit its ability to fully support the development of intercultural competence in language learners. Schneider (2020) further underlines that the CEFR Companion Volume introduces new descriptors for mediation, plurilingualism, and pluricultural competence, but these descriptors often focus on observable behaviours rather than the deeper, identity-driven aspects of intercultural interaction. For example, the descriptors for «Facilitating pluricultural space» (Council of Europe 2020a: 114-115) require learners to create a neutral, trusted, and shared space and emphasise skills like managing ambiguity and resolving misunderstandings, but fail to address how learners negotiate their own cultural identities in intercultural encounters.

3. METHODOLOGY AND RESEARCH DESIGN

This study employs a qualitative research design, using thematic analysis to examine the CEFR Companion Volume and compare the findings with the related literature. Thematic analysis is well-suited to investigating complex, multidimensional issues because it allows for the identification of patterns and relationships within the data (Braun/Clarke 2006). The primary data source is the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020a), supplemented by relevant academic literature, including works by Byram (2023), Schneider (2020) and Runnels (2021). The data was organised and coded using NVivo software, which made it easier to create a thematic index. The analysis followed the six-step framework for thematic analysis proposed by Braun/Clarke (2012: 60-69):

1. Familiarisation with the data: Read and reread the CEFR Companion Volume to gain a thorough understanding of the materials.
2. Generating initial codes: Identify and label key concepts and themes within the data.
3. Searching for themes: Organise codes into broader themes that capture the essence of the data.
4. Reviewing themes: Refine and revise themes to ensure they accurately represent the data.
5. Defining and naming themes: Clearly describe each theme by assigning a descriptive name.
6. Producing the report: Write up the findings, supported by evidence from the data analysed and compared with the related literature.

The main research questions guiding this analysis are: (1) How is intercultural competence defined and addressed in the CEFR Companion Volume? (2) How can university language centres help plurilingual and pluricultural students develop their language identities?

The following section examines the role of intercultural competence (IC) and identity within the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020a), focusing on how concepts which may be related to intercultural awareness are embedded in the descriptors.

3. ANALYSING INTERCULTURAL COMPETENCES IN THE CEFR COMPANION VOLUME

The analysis is based on the thematic coding of elements related to intercultural competence (IC) across four communicative skills and competencies, as illustrated below (cf. Fig. 1). The graph represents the distribution of codes within different skill categories of the corresponding CEFR CV's chapters (Council of Europe 2020a), namely: Production (61–70); Interaction (71–89); Mediation (90–122); Plurilingual Competence (123–128).

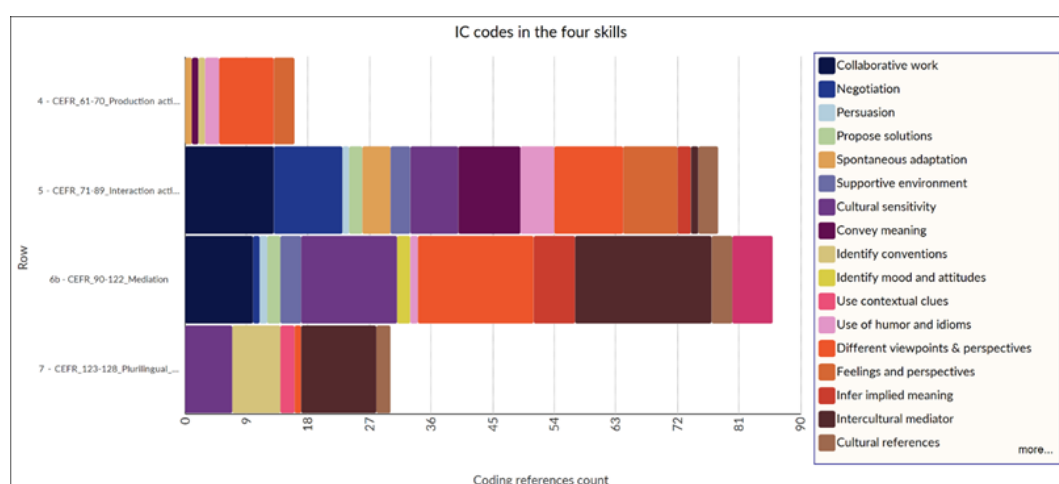


Fig. 1. IC codes in four selected skills - Stacked bar chart and thematic categories.

The graph is structured as a stacked bar chart, where each row corresponds to a set of descriptors grouped by skill category, while the colour-coded segments indicate the presence of specific IC-related themes. The x-axis contains a list of coding references and their numbers, showing the frequency with which specific elements belonging to IC appear for each of the skills considered. The codes represent recurring themes identified in the CEFR Companion's descriptors, and each bar segment corresponds to the frequency (count) of codes assigned to a skill, reflecting their emphasis in the framework. The table below shows the thematic categories found in the text analysed and sorted by total frequency, from the highest to the lowest (cf. Tab. 1):

Category	Production (CEFR CV: 61-70)	Interaction (CEFR CV: 71-89)	Mediation (CEFR CV: 90-122)	Plurilingual/ cultural (CEFR CV: 123-128)	Total n° of frequency
Different viewpoints & perspectives	8	10	17	1	36
Intercultural mediator	0	1	20	11	32
Cultural sensitivity	0	7	14	7	28
Collaborative work	0	13	10	0	23
Negotiation	0	10	1	0	11
Feelings and perspectives	3	8	0	0	11
Convey meaning	1	9	0	0	10
Cultural references	0	3	3	2	8
Infer implied meaning	0	2	6	0	8
Use of humour and idioms	2	5	1	0	8
Identify conventions	1	0	0	7	8
Sociocultural implications	0	0	6	0	6
Supportive environment	0	3	3	0	6
Spontaneous adaptation	1	4	0	0	5
Propose solutions	0	2	2	0	4
Persuasion	0	1	1	0	2
Identify mood and attitudes	0	0	2	0	2
Use contextual clues	0	0	0	2	2

Tab. 1. Number of coding references based on the theme ‘intercultural competence’ (IC).

The CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020a) analysis identifies intercultural competence as a component of communicative language activities and strategies. The coded data show varying degrees of presence across various categories, with certain competencies appearing more frequently than others, indicating their centrality to effective communication across cultures. The coding analysis for IC (Figure 1) reveals that ‘Interaction’ and ‘Mediation’ skills contain the highest con-

centration of elements related to IC, particularly regarding collaborative work, cultural sensitivity, and the need to consider different perspectives. Categories such as ‘Different Viewpoints and Perspectives’ (36 total occurrences), ‘Cultural Sensitivity’ (28) and ‘Collaborative work’ (23) emerged as essential across the four skills examined. ‘Cultural Sensitivity’ (28) ensures that learners can navigate interactions respectfully, while skills such as ‘Collaborative Work’ (23) reflect the interactive nature of communication in multilingual contexts. These abilities are particularly relevant in discussions, debates, and team-based problem-solving, reinforcing the importance of cooperation in language learning. Alongside this, ‘Infer Implied Meaning’ (8 total occurrences) plays a key role in developing deeper comprehension, requiring learners to recognise subtleties beyond the literal text. ‘Identify Mood and Attitudes’ (2), which means the ability to interpret emotional cues in discourse, does not appear frequently, although it should be considered essential for creating emotional connections in meaningful interactions. In contrast, the two categories, ‘Supportive environment’ (6) and ‘Sociocultural Implications’ (6), appear less frequently. While these competencies are important features for individuals with advanced proficiency, their lower presence suggests that they may be considered more relevant in higher levels of language acquisition rather than foundational stages. Similarly, ‘Propose solutions’ (2) is not prominent, possibly because it pertains to specific roles within intercultural facilitation rather than general communicative abilities.

In the chapter dedicated to ‘Interaction,’ categories such as ‘Negotiation’ of meanings (10 occurrences in the descriptors of that chapter) and ‘Feelings and perspectives’ (8) are also strongly represented. Their high frequency underscores the importance given to considering people’s emotional engagement, cognitive flexibility, and ability to establish mutual understanding in intercultural communication. Similarly, the category ‘Conveying Meaning’ (9) focuses on clarifying messages despite potential linguistic difficulties and cultural barriers. These results indicate that intercultural competence in the Companion Volume is predominantly shaped by skills that enhance mutual understanding and adaptability. These elements are crucial in ensuring that learners can learn to adjust to new communicative contexts while maintaining a positive and inclusive atmosphere (Baker 2015).

From a pedagogical perspective, these findings suggest that language educators should focus on developing core intercultural competencies, particularly those that support collaboration, interaction, and adaptability. The category labelled as ‘Intercultural Mediator,’ which is frequently referenced in the ‘Mediation’ descriptors, suggests that practitioners and language centres could use some descriptors of the CEFR CV (Council of Europe 2020a) to help learners become cultural mediators, perhaps by encouraging them to engage in plurilingual interactions and reflect on their evolving linguistic identities through guided discussions and portfolio-based activities, as suggested by Runnels (2021). The frequently occurring competencies can be an indication of their practical relevance in everyday communication, while less frequent

competencies may be developed through targeted instruction in specialised contexts. Overall, the distribution of these competencies within the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020a) may be used to adopt a structured approach to fostering intercultural awareness, aligning with the broader goal of preparing learners for real-world multilingual interactions.

4. DISCUSSION OF THE FINDINGS

A key issue emerging from the analysis is the Companion Volume's (Council of Europe 2020a) limited conceptualisation of identity. While scholars such as Norton (2013) consider identity as fluid and socially constructed, the Companion Volume does not fully integrate this perspective into its descriptors (Byram 2023). Instead, it tends to focus on functional language use, omitting considerations of how learners negotiate and reshape their identities through plurilingual and intercultural interactions (Byram 2006). This oversight becomes more evident in its mediation descriptors, where competence is defined primarily as the ability to mediate between cultural perspectives (i.e., 'Intercultural Mediator') rather than an ongoing process of identity negotiation. As Byram points out in his critique, «these skills do not include understanding of the social identities of themselves or those for whom they mediate, nor of the relationship of individuals to social groups. More attention to the concept of 'intercultural awareness' as presented in the CEFR might have led to the inclusion of such skills in the Companion Volume and would also have enhanced the concept of mediation» (2023: 261).

In contrast, Byram's (1997) model of intercultural competence identified 'critical cultural awareness' as an essential dimension, which is not adequately developed in the Companion Volume. Furthermore, although the Companion Volume's approach to these concepts is innovative in some respects, it does not fully stress their importance by integrating identity and socio-political awareness into its descriptors. Schneider (2020) criticises this gap, arguing that the CEFR's reliance on measurable behaviours fails to capture the deeper cognitive and affective dimensions of communication in intercultural settings. The findings of the present study support such critiques: while the Companion Volume introduces new descriptors for interaction and mediation, and plurilingual and pluricultural competence, these are, however, largely centred on pragmatic and transactional aspects of communication. This focus, with limited reference to the identity-related and reflective dimensions of intercultural engagement (Schneider 2020), may reduce the potential of the framework to support language learners in developing a more holistic, critically engaged intercultural competence.

A closer analysis of descriptors in the chapter on 'Mediation' (Council of Europe 2020a: 90-122) further highlights this limitation. In the present study, descriptors found in the 'Mediation' chapter were coded using categories that are related to the

capacity of being an ‘Intercultural mediator’ (11 occurrences, cf. Tab. 1) and of developing ‘Cultural sensitivity’ (7 occurrences) and ‘Identify conventions’ (7 occurrences). However, these descriptors rarely underline the need for critical engagement with cultural references, context-dependent adaptation, or the negotiation of identities.

While the CEFR and its Companion Volume have progressively broadened the concept of mediation (North/Piccardo 2016) – from concept mediation rooted in Translation Studies to more complex forms such as social, cultural, and communicative mediation (Corbett 2021) – this conceptual expansion is only partially reflected in the descriptors themselves. The original CEFR (Council of Europe 2001) explicitly positioned intercultural language education as fostering the learner’s identity through the enriching experience of otherness (Byram/Parmenter 2012). Moreover, the Companion Volume (Council of Europe 2020a) redefines mediation with reference to sociocultural theory and the theory of affordances (Piccardo/North 2019). Nevertheless, the way in which mediation is operationalised in the descriptors remains predominantly neutral, often abstracted from the socio-political and power dynamics that can occur in intercultural settings. For example (cf. Tab. 2), descriptors for ‘mediating communication’ state that (emphasis added):

B2	Can exploit knowledge of <i>sociocultural conventions</i> in order to establish a <i>consensus</i> on how to proceed in a particular situation that is unfamiliar to everyone involved. Can, in intercultural encounters, demonstrate appreciation of perspectives other than that of their own worldview, and express themselves in a way appropriate to the context. Can <i>clarify misunderstandings and misinterpretations</i> during intercultural encounters, suggesting how things were actually meant in order to clear the air and move the discussion forward.
	Can encourage a <i>shared communication culture</i> by expressing understanding and <i>appreciation of different ideas</i>, feelings and viewpoints, and inviting participants to contribute and react to each other’s ideas. Can work collaboratively with people who have <i>different cultural orientations</i>, discussing similarities and differences in views and perspectives. Can, when collaborating with people from other cultures, <i>adapt</i> the way they work in order to create shared procedures.

Tab. 2. Descriptors for ‘Facilitating pluricultural space’ (Council of Europe 2020a: 115).

While some of these descriptors acknowledge sociocultural awareness, and others promote openness, adaptability, and communicative cooperation, they often remain framed in neutral, decontextualised terms, without explicitly addressing the power asymmetries, identity tensions, or socio-political dynamics that may shape intercultural communication. For instance, while learners are encouraged to ‘appreciate different perspectives’, they are not guided toward critical interrogation of those

perspectives, nor prompted to reflect on how their cultural identities influence interaction and how roles and conventions are negotiated or challenged in real-world interaction. As such, learners are not systematically prompted to examine their own linguistic and cultural repertoires critically, nor to reflect on how issues of identity, inclusion, or exclusion shape communication. To address this, language education could integrate more reflective, identity-oriented tasks that guide learners to analyse and articulate their experiences across languages and cultures (Beacco *et. al.* 2016), helping them to actively ‘forge’ their identities in intercultural contexts (Byram 2006).

The findings from the present study reinforce Schneider’s (2020) critique of intercultural communication in the CEFR CV. The frequency of interaction-related descriptors, such as ‘Negotiation’ (10 occurrences) and ‘Feelings and perspectives’ (8 occurrences), suggests that the framework does acknowledge interpersonal dynamics. However, the CEFR CV’s focus seems to remain largely on communicative effectiveness rather than on fostering deeper cultural understanding. This supports Schneider’s (2020) argument that while the CEFR CV recognises the importance of intercultural competence, it does not go far enough in embedding it within language learning and assessment criteria. According to Schneider: «Throughout the document authors do not refer to intercultural competence or ICC [Intercultural Communicative Competence], but to plurilingual and pluricultural competence.» (2020: 196). However, even though plurilingualism and pluriculturalism are recognised, the descriptors in the chapter on ‘Plurilingual and Pluricultural Competence’ (Council of Europe 2020a: 123-128) primarily promote an additive approach rather than a fully integrated practice. This contrasts with current translanguaging perspectives, which emphasise fluid language use and the strategic deployment of multiple linguistic resources in communication (García/Otheguy 2019). The implications of these findings suggest that future revisions of the CEFR CV should include a more dynamic, identity-aware model of language learning, one that is more in line with recent research on intercultural, pluricultural and plurilingual education (Baker 2015; Runnells 2021).

As Schneider (2020) argues, the Companion Volume’s emphasis on observable, measurable behaviours may overlook the internal, identity-related dimensions of intercultural communication. This critique is particularly relevant in light of Byram’s (1997) concept of critical cultural awareness, which remains insufficiently reflected in the Companion Volume’s descriptors for mediation and intercultural competence. By reinforcing the link between theoretical frameworks, empirical analysis, and pedagogical reflection, this study contributes to current discussions on the role of language frameworks in shaping educational practice. The findings highlight the need to move beyond functional descriptors and towards a more comprehensive understanding of how identity, culture, and power intersect in language learning. In the future, educators and practitioners – particularly those working in university language centres – can consider these insights when designing training programmes, mate-

rials and assessment tools to create more inclusive approaches to language teaching that foster not only communicative effectiveness, but also intercultural reflection and personal engagement with multilingual realities.

Based on the results of the thematic analysis, University Language Centres (ULCs) can support the development of learners' plurilingual and pluricultural identities by creating structured opportunities for critical reflection on their linguistic and cultural repertoires. This can be achieved through activities such as language portfolios, workshops on intercultural awareness, and reflective journals, which can encourage learners to explore their identities and develop a deeper understanding of their cultural backgrounds (Runnels 2021). To complement the limited treatment of identity and intercultural reflection in the CEFR Companion Volume, the following frameworks and tools are recommended for integration into ULC practices to promote students' intercultural awareness and plurilingual identity:

- FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches), which provides detailed descriptors and pedagogical resources for developing both cultural and linguistic awareness (Candelier *et. al.* 2012). ULCs can draw on FREPA to extend CEFR-based curricula by embedding identity-focused activities, encouraging learners to reflect critically on how their languages and cultures shape their perspectives and communication styles.
- The Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), which promotes values like autonomy and critical thinking (Council of Europe 2020b). Language centres can integrate RFCDC elements to support students in developing self-expression, active citizenship, and identity negotiation skills – areas that remain underrepresented in the CEFR CV descriptors.
- Quality and Equity in Education: A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship (Byram *et. al.* 2023), which advocates for the need to embed intercultural competence within the broader goals of democratic and inclusive education. For ULCs, this implies designing courses that not only promote linguistic proficiency but also engage learners with socio-political dimensions of language, fostering a deeper understanding of cultural diversity, social justice, and global citizenship.

These frameworks also support Byram's (2023) call for a more nuanced understanding of identity, providing practical pathways to connect the CEFR CV's theoretical goals with classroom realities. By addressing these gaps, educators and practitioners can better align language learning practices with the realities of global, plurilingual and pluricultural education, equipping learners with the skills to negotiate and affirm their identities in diverse linguistic and cultural landscapes. Future research should continue to explore how these practices can be implemented to help develop the set of competencies required in an increasingly globalised world.

5. CONCLUSION

While the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020a) remains a central reference for language education in Europe, the conceptualisation of identity in its descriptors remains largely implicit. Thematic analysis of descriptors related to intercultural competence (IC) has identified a series of features that seem to be mainly focused on effective communication and collaborative strategies, rather than on fostering learners' personal and cultural identities (Byram 2006). The analysis (cf. Fig. 1) shows a strong presence of IC-related elements in mediation and interaction skills, which can be linked to theoretical perspectives on the importance of collaboration and adaptability in intercultural communication (Baker 2015). However, the low number of frequencies for some of the features found (cf. Tab. 1), and the lack of features related to critical cultural awareness and intercultural development, seem to reinforce the need for an integration of these concepts across the language skills and the pluricultural and plurilingual competence presented in the CEFR CV (Schneider 2020). Indeed, the CEFR Companion Volume provides a valuable framework for promoting plurilingual and pluricultural education, but it falls short in addressing the complexities of identity and intercultural competence. Byram's (2023) critique highlights the need for a more explicit conceptualisation of identity that integrates learners' linguistic and cultural backgrounds. To bridge this gap, university language centres can integrate the use of the CEFR CV with other frameworks, such as those suggested in the discussion. By promoting reflective practices and creating opportunities for students to express themselves, these centres can encourage students to actively engage in multilingual environments where they develop their pluricultural and plurilingual identities and increase their intercultural awareness.

REFERENCES

- Baker 2015 = Will Baker, *Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*, Berlin, De Gruyter Mouton.
- Beacco *et. al.* 2016 = Jean-Claude Beacco / Michael Byram / Marisa Cavalli / Daniel Coste / Mirjam Egli Cuenat / Francis Goullier / Johanna Panthier, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe, available at: <https://book.coe.int/en/language-policy/7107-guide> (last accessed: 13/05/2025).
- Braun/Clarke 2006 = Virginia Braun / Victoria Clarke, *Using Thematic Analysis in Psychology*, in «Qualitative Research in Psychology», 3 (2), pp. 77–101.
- Braun/Clarke 2012 = Virginia Braun / Victoria Clarke, *Thematic Analysis*, in Harris Cooper/ Paul M. Camic / Deborah L. Long / A. T. Panter / David Rindskopf / Kenneth J. Sher (eds.),

- APA *Handbook of Research Methods in Psychology*. Vol. 2: *Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*, Washington DC, American Psychological Association, pp. 57–71. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Byram 1997 = Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram 2006 = Michael Byram, *Languages and identities*, Strasbourg, Council of Europe – Language Policy Division.
- Byram 2023 = Michael Byram, *Identity Matters in the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*, in «The Language Learning Journal», 51 (2), pp. 253–262, DOI: 10.1080/09571736.2021.1996622.
- Byram/Parmenter 2012 = Michael Byram / Lynne Parmenter (eds.), *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language policy*, Bristol, Multilingual Matters.
- Byram et. al. 2023 = Michael Byram / Mike Fleming / Joseph Sheils (eds.), *Quality and Equity in Education: A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship*, Bristol, Multilingual Matters.
- Candelier et. al. 2012 = Michel Candelier / Petra Daryai-Hansen / Anna Schröder-Sura, *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: A Complement to the CEFR to Develop Plurilingual and Intercultural Competence*, in «Innovation in Language Learning and Teaching», 6 (3), pp. 243–257. doi: 10.1080/17501229.2012.725252.
- Council of Europe 2001 = Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe, available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (last accessed: 13/05/2025).
- Council of Europe 2020a = Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Council of Europe 2020b = Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)*, available at: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes> (last accessed: 13/05/2025)
- Corbett 2021 = John Corbett, *Revisiting mediation: implications for intercultural language education*, in «Language and Intercultural Communication», 21 (1), pp. 8–23, DOI: 10.1080/14708477.2020a.1833897.
- García/Otheguy 2019 = Ofelia García / Ricardo Otheguy, *Plurilingualism and Translanguaging: Commonalities and Divergences*, in «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 23 (1), pp. 17–35, DOI: 10.1080/13670050.2019.1598932.
- Norton 2013 = Bonny Norton, *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*, 2^a ed., Bristol, Multilingual Matters.
- North/Piccardo 2016 = Brian North / Enrica Piccardo, *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Strasbourg, Council of Europe, available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents> (last accessed: 13/05/2025).
- North 2020 = Brian North, *The CEFR Renewed: Inspiring the Future of Language Education*, in «Italiano LinguaDue», 12 (1), pp. 549–560, DOI: 10.13130/2037-3597/13945.
- Piccardo/North 2019 = Enrica Piccardo / Brian North, *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, Bristol, Multilingual Matters.
- Runnells 2021 = Judith Runnells, *Pluricultural Language Education and the CEFR*, Cambridge University Press.
- Schneider 2020 = Stefanie Schneider, *A Critical Analysis of the Role of Intercultural Communication in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2020)*, in «Journal of Spanish Language Teaching», 7 (2), pp. 193–199, DOI: 10.1080/23247797.2020a.1864112.

INDICE

BEATRICE GARZELLI - VALENTINA TOMASSINI, <i>Introduzione</i>	V
 I. TEORIA E PRATICA DEL TRACCIAMENTO OCULARE. CASE STUDIES NELL'AMBITO DEL PRIN 2022 (CLALAB)	
BEATRICE GARZELLI, <i>Eye tracking e rappresentazione dei Centri Linguistici d'Ateneo: l'inclusione sociale in alcune pagine Instagram in spagnolo</i>	3
EMILIA PETROCELLI, <i>From Barriers to Gateways: Eye Tracking the Websites of University Language Communities in the UK</i>	27
VALENTINA TOMASSINI, <i>Accessibilità e plurilinguismo nei siti web dei Centri Linguistici d'Ateneo spagnoli: un caso di studio attraverso l'eye tracking</i>	51
LORENA DELVINO, <i>Eye tracking tra continuità e innovazione: metriche emergenti e prospettive applicative</i>	71
 II. EYE TRACKING E APPLICAZIONI INTERDISCIPLINARI: DALL'AUDIOVISIVO ALLA CARTOGRAFIA	
CLAUDIA BUFFAGNI, <i>Eye tracking e umorismo tedesco: analisi della comprensione in un contesto multilingue</i>	83
DANIELE CORSI, <i>Sguardo e continuità: eye tracking e ocularizzazione nei piani sequenza di Orson Welles e Alfred Hitchcock</i>	107
MASSIMILIANO TABUSI - ANDREA SIMONE - DANIELE MEZZAPELLE, <i>Lo sguardo geografico, il sistema di eye tracking e alcune prospettive di ricerca</i>	119
 III. UNO SGUARDO SUI CENTRI LINGUISTICI D'ATENEIO EUROPEI	
ALESSANDRA FAZIO - MICHELA MENGHINI - VALERIA TAMBURINI, <i>Exploring EULCs self-(re)presentations: website structures and lexical content</i>	147
VANESSA MARCELLA, <i>University Language Centers in the UK, Ireland, and Italy: language ideology and social inclusion through website communication</i>	171
ELENA BORSETTO, <i>Fostering Intercultural Awareness: Addressing Identity in the CEFR Companion Volume</i>	187