

APPRENDERE UNA LINGUA STRANIERA: TEMPO E SPAZIO NELLA CULTURA ITALIANA

Christina Samson

Introduzione

La conoscenza di almeno una lingua straniera è uno degli obiettivi principali dei programmi culturali e scientifici dell'Unione europea che, all'incirca dalla metà degli anni 80, la riconosce come uno strumento qualificante al fine di costruire un'identità comune tra i paesi europei.

Le università italiane hanno quindi il compito, da una parte, di fornire agli studenti un'adeguata preparazione linguistica che consenta loro di muoversi più agevolmente nelle istituzioni europee, grazie alla partecipazione al programma Erasmus/Socrates,¹ che prevede programmi integrati di insegnamento tra le Università partecipanti e un sistema di riconoscimento reciproco delle attività svolte attraverso l'assegnazione di *crediti*. Dall'altra, hanno il compito di coordinare maggiormente la formazione universitaria in relazione ai possibili sbocchi professionali attraverso la realizzazione di percorsi formativi specializzati.

¹ Il programma Erasmus/Socrates nel solo anno accademico 1997/1998 ha coinvolto 80.000 studenti europei.

Attualmente, i laureati italiani, ad inserirsi nel mercato del lavoro, impiegano circa 3 anni in più rispetto ai loro omologhi europei, perchè hanno una preparazione che non li aiuta a penetrare rapidamente il mondo produttivo.

La difficoltà attuale di competitività italiana a livello internazionale (Bulgarelli e Chiandotto, 1999) è dovuta anche alla deficienza del sistema di istruzione superiore che non è capace di offrire corsi e programmi adeguati alle sfide del cambiamento in atto nel paese (Bulgarelli e Chiandotto, 1999).

Con la riforma universitaria si tenderà, dunque, a realizzare un modello di studio universitario che permetta una rapida integrazione degli studenti italiani nelle istituzioni universitarie dell'Unione (Giacalone Ramat, 1998; Graglia, 2000) cercando al contempo di offrire una maggiore flessibilità e specializzazione in cui assume una particolare rilevanza l'insegnamento delle *lingue specialistiche*.

Riguardo alle lingue specialistiche si è dibattuto molto, negli ultimi anni, sull'aspetto contenutistico che differenzia un corso di lingua straniera generale da uno di tipo specialistico. L'obiettivo di quest'ultimo dovrebbe essere quello di insegnare non solo le caratteristiche della lingua generale ma di presentare anche quelle convenzioni linguistiche, testuali e pragmatiche che sono tipiche dei vari linguaggi specialistici e che vengono apprese in maniera consapevole, e non semplicemente acquisite, anche nella lingua materna, (Sager et al., 1980). La competenza comunicativa dovrebbe quindi avere 2 elementi fondamentali:

- 1) una competenza concettuale di tipo specialistico, che permetta la comprensione e la produzione dei messaggi a livello ideazionale
- 2) la conoscenza di quelle particolarità sistemiche della lingua straniera (generali/specialistiche), che vengono utilizzate comunemente nei testi di una certa disciplina (Gotti, 1992).

La finalità di un corso di lingua specialistica verrà fissata, di conseguenza, non tanto in termini di *performance* quanto di *competence*² in modo da dotare lo studente di quella competenza più vasta che gli permetta di usare la lingua anche in situazioni non specificatamente previste ed esercitate durante il corso³.

Metodo e tecniche

In questo ambito, farò una panoramica dei risultati di un questionario di 25 domande, che ho messo a punto per raccogliere informazioni sull'approccio e sulla valutazione da parte degli studenti sull'apprendimento e l'uso della lingua inglese specialistica nella Facoltà di Economia dell'Università di Firenze.

Prendendo in considerazione le tre parti in cui è stato diviso il questionario – 1. dati generali, 2. esperienze di apprendimento, 3. motivazioni ed opinioni dei rispondenti – ho valutato, in base alla *frequenza* delle ore di insegnamento della lingua inglese e all'*atteggiamento* verso l'utilità della lingua, se, secondo i destinatari dell'intervento didattico, sia opportuno investire più tempo nello studio della lingua specialistica per soddisfare future aspettative di lavoro e di comunicazione.

Il questionario è stato distribuito agli studenti laureandi del terzo anno, inclusi quelli fuori corso, alla fine del secondo semestre dell'anno accademico 1999-2000, che avevano frequentato il corso istituzionale (obbligatorio) di lingua inglese per i Corsi di Laurea di Economia e Commercio, Economia Politica, Economia Aziendale, Scienze

² L'obiettivo di questo tipo di corso è così espresso da Widdowson (1983: 80-81): "What an educational course will seek to do is to develop a procedural capacity which will enable the learner to deal with a range of different frames of reference and rhetorical routines as occasion requires in the future and after completion of the course".

³ Dalla riqualificazione del termine chomskyano di *competence* operata da Hymes si deduce che il concetto di competenza comunicativa include la capacità di possedere le regole e di seguirle, ma anche di utilizzarle per raggiungere le proprie finalità (Gotti, 1992: 5).

Statistiche ed Attuariali e Scienze Statistiche ed Economiche. Questo mi ha permesso di ottenere sia un giudizio degli studenti su ciò che essi hanno effettivamente sperimentato durante il corso di lingua, sia dei bisogni del loro gruppo di appartenenza, in modo da poter evidenziare le loro aspettative.

La compilazione del questionario è stata fatta volontariamente e in forma anonima durante le ultime lezioni/esercitazioni da 181⁴ studenti su 181.

Il questionario comprende, nella prima parte domande relative all'età, sesso e preparazione linguistica pre-universitaria; nella seconda alla frequenza dei corsi di lingua inglese nella Facoltà di Economia; nella terza alle motivazioni ed opinioni sui corsi di lingua inglese seguiti in Facoltà.

Hanno risposto 88 maschi e 92 femmine, rappresentando una distribuzione abbastanza equa (rispettivamente 48,62% e 50,83%). La distribuzione dell'età dei rispondenti è stata del: 15,47% nella fascia fra i 19-21 anni; 55,25% fra i **22-24** anni; 21,55% fra i **25-27**anni; 6,08% fra i 28-30 anni e 1,10% più di 30 anni.⁵

La maggior parte dei quesiti prevedeva la scelta di una risposta fra 4 opzioni, mentre in 5 (n. 14, 15, 17, 19, 20) si richiedeva l'assegnazione di un punteggio da 1 a 4. Il punteggio 1 indicava la prima scelta fino ad arrivare a 4 indicante la meno importante.

⁴ La popolazione studentesca della Facoltà di Economia nell'a.a. 1999-2000 è di 6473 studenti, comprendenti i 3457 fuori corso.

⁵ È da notare che più di 1/3 dei rispondenti sono compresi nella fascia d'età tra i 25-27 anni: ciò significa che solo teoricamente la durata della maggioranza dei corsi di laurea nelle Università italiane è di 4 anni. Nella Facoltà di Economia gli studenti impiegano mediamente 7,6 anni per laurearsi (Università degli Studi di Firenze, 1992) e nell'Università di Firenze il numero medio di anni richiesti è 8,4.

Risultati

Parte 1

Passiamo ad esaminare la prima parte del questionario – dati generali – relativa alla preparazione linguistica pre-universitaria.

1. Conteggio di id

Tipo diploma	Totale	%
liceale	78	43,09
tecnico	102	56,35
magistrale	1	0,55
Totale complessivo	181	100,00

Vediamo nella Tabella 1 che la maggioranza dei rispondenti è in possesso di un diploma tecnico (Istituto Tecnico Commerciale, Istituto Tecnico Industriale) con una percentuale del **56,35%** seguito dal **43,09%** di coloro con un diploma di tipo liceale (Classico, Scientifico) a cui corrisponde il relativo periodo di studio della lingua inglese nella scuola superiore, come nella Tabella 2, dove risulta che l'inglese è stato studiato dal **54,44%** per un periodo di tempo dai 3 fino ai 5 anni, mentre il **24,44%** lo ha studiato per più di 5 anni.

2. Anni studio Lingua inglese

Anni studio Lingua inglese sc. Superiore	%
Meno di 1 anno	1,67
1 - 3 anni	19,44
3 - 5 anni	54,44
Più di 5 anni	24,44
Totale	100,00
Vuota 1	0
Totale risposte	181

Dati interessanti emergono anche dalle risposte incrociate dei rispondenti, tenendo conto del loro Sesso e dei Corsi Linguistici extrascolastici seguiti. Nella Tabella 3 vediamo che il numero dei maschi e delle femmine, che non frequentato corsi di lingue extrascolastici, quasi si equivalgono – **50** maschi, **49** femmine. Se facciamo invece una distinzione tra i due sessi, le femmine (**29**) propendono per i corsi di 2-4 settimane, mentre i maschi (**21**) per quelli di oltre un mese.

3.

Conteggio di id	Corsi extra scolastici di lingue				
	1 sett.	2-4 sett.	+ di 1 mese	mai	Totale complessivo
Maschi	4	13	21	50	88
Femmine	4	29	10	49	92
(vuote)				1	1
Totale	8	42	31	100	181

Nell'incrocio delle variabili dipendenti relative all'incoraggiamento da parte dei genitori a far frequentare corsi di lingue extra-scolastici e il diploma di studio di almeno uno dei genitori, Tab. 4, emerge che i genitori più favorevoli, fra la minoranza, sono quelli in possesso di **diploma** – 37/181⁶ – e non i laureati – 19/181 – come invece avremmo potuto prevedere. L'atteggiamento dei genitori che sono più propensi ad un insegnamento sistematico della lingua in Facoltà, limita il desiderio e la possibilità degli studenti di poter fare un uso "socializzante" della lingua, che comporta il coinvolgimento in situazioni comunicative prevalentemente orali e di cui gli studenti fanno più richiesta nel corso dell'apprendimento.⁷

⁶ Questo dato rispecchia la percentuale relativa al titolo di studio di almeno un genitore nella Facoltà di Economia pari al 45,61%. (Rapporto Università degli Studi di Firenze, 1999.)

⁷ Nell'ambito del progetto Socrates/Erasmus, nell'anno accademico 1999-2000, dalla Facoltà di Economia solo 56 studenti sono andati a studiare all'estero, dei quali 44 studenti in Università europee e 12 in Australia e Canada.

4. Corsi extra scolastici di lingue

Diploma genitori	1 sett.	2-4 sett.	+ di 1 mese	mai	Totale
laurea	2	7	10	10	29
diploma	1	26	10	48	85
licenza media	3	5	9	23	40
licenza elementare	1	3	1	15	20
senza titolo				3	3
(vuote)	1	1	1	1	4
Totale complessivo	8	42	31	100	181

Va sottolineato che comunque la partecipazione al programma Erasmus/Socrates prevede una borsa di studio, concessa ai partecipanti, talmente esigua che i possibili candidati sono soltanto coloro in grado di disporre di altri mezzi per un soggiorno all'estero. Si tratta perciò di uno sbarramento determinante che va contro la possibilità di garantire a tutti gli studenti uguali punti di partenza (Graglia, 2000).

Nella Tabella 5 (Diploma genitori/Uso internet) abbiamo nuovamente la correlazione fra titolo di studio dei genitori e la spinta all'uso di internet. I dati sono simili a quelli della Tabella precedente perché di nuovo, i genitori in possesso di diploma – **46 (51,11% dei 90)** – sono coloro più favorevoli non solo ai corsi extra-scolastici di lingue ma anche all'utilizzo delle nuove tecnologie, quasi ad indicare una

propensione per indirizzi professionali più innovativi per i propri figli.

I dati della tabella 5 mostrano anche che la maggioranza degli studenti che naviga in internet lo fa a casa – **90/181 (49,72%)**, mentre **38/181 (20,99%)** lo fa solo in Facoltà e ben **41/181 (22,65%)** non entra **mai** in rete. Ancora una volta sono i genitori in possesso di diploma – **46 (51,11% dei 90)** – quelli più favorevoli non solo ai corsi extra-scolastici di lingue ma anche all'utilizzo delle nuove tecnologie, quasi ad indicare la loro maggiore propensione ad incoraggiare i propri figli verso possibili nuovi indirizzi professionali.

Il fatto che quasi 1/4 degli studenti non usi **mai** internet è segno di quel ritardo nell'alfabetizzazione elettronica che alla fine del 1999 ha visto solo il 14% degli italiani allacciati al Web (Rampini, 2000) che conseguentemente genera scarsa manodopera qualificata⁸ nonostante la pressante richiesta delle imprese.

5. Uso internet

Diploma genitori	a casa	in Facoltà	mai	a casa e in facoltà	(vuote)	Totale
laurea	19	4	5		1	29
diploma	46	17	17	4	1	85
licenza media	15	9	12	1	3	40

⁸ È da sottolineare che, a livello di Facoltà, al crescere del grado di istruzione di almeno uno dei genitori, migliora la riuscita complessiva degli studi: la percentuale dei laureati in tempi brevi e con voti alti passa dal 34,76% fra quanti hanno i genitori senza titolo, al 48,24% fra coloro che li hanno entrambi laureati.

licenza elementare	7	7	4	1	1	20
nessun titolo	1	1	1			3
(vuote)	2	2				4
Totale	90	38	41	6	6	181

Parte 2

La seconda parte del questionario riguarda invece la frequenza dei corsi universitari di inglese. Questo aspetto indica l'impegno, ovvero quanto tempo e spazio lo studente è disposto ad investire per apprendere una lingua straniera: i dati indicano che la maggioranza degli studenti sceglie di studiare solo l'inglese a discapito dell'apprendimento di una seconda lingua straniera. Potremmo interpretare questa tendenza come una scelta strettamente legata a motivi strumentali, cioè legati alla futura professione anziché a ragioni personali o culturali.

Nella Tabella 6. vediamo che il **90,06%** dei rispondenti si concentra solo sull'inglese, mentre solo il **4,97%** scelgono come lingua straniera aggiuntiva il francese e **2,76%** il tedesco.

6.

l. stran. aggiuntiva	Totale	%
francese	9	4,97
tedesco	5	2,76

nessuna	163	90,06
francese-spagnolo	1	0,55
francese-tedesco	1	0,55
(vuote)	2	1,10
Totale complessivo	191	100,00

Nella formulazione del questionario ho tenuto conto dei bisogni di apprendimento incentrati sul processo, ossia sull'apprendimento della competenza linguistico-comunicativa su "ciò che serve, ciò che motiva nell'acquisizione di una lingua straniera per scopi speciali". L'impegno effettivo del tempo dedicato all'apprendimento della lingua straniera, nello specifico attraverso la frequenza dei corsi e delle esercitazioni, è connesso alla *motivazione*. Nei dati della Tabella 7 in cui abbiamo una correlazione tra la Frequenza alle lezioni ed esercitazioni di lingua inglese in Facoltà ed il Tempo dedicato settimanalmente allo studio della lingua inglese in Facoltà troviamo che la frequenza ai corsi di inglese in Facoltà è stata regolare per **149/181=(82,32%)** studenti mentre il tempo dedicato settimanalmente allo studio dell'inglese è prevalentemente di 4-2 ore per **57/149 (78,08%)** studenti che hanno frequentato regolarmente. Quest'ultimo dato ci fa ritenere che i frequentanti hanno seguito i corsi regolarmente ma non hanno seguito tutte le lezioni ed esercitazioni: hanno optato per l'une o l'altre, denotando così una scarsa consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento o facendo emergere una certa demotivazione. **(grafico)**

La scarsa frequenza, indicata da un **12,28%**, è comunque un male endemico della Facoltà di Economia di Firenze che affligge tutti i corsi.

7.

		Tempo dedicato sett. Studio ingl. In fac.									
		8-6 ore		6-4 ore		4-2 ore		0 ore		Totale complessivo	
Fre- quenza lezioni Eserc. l. ingl.	regolar	39	26,17	47	31,54	57	38,26	6	4,03	149	100,0
		92,86	21,55	82,46	25,97	78,08	31,49	66,67	3,31	82,32	82,32
	non reg.	1	4,17	7	29,17	15	62,50	1	4,17	24	100,0
		2,38	0,55	12,28	3,87	20,55	8,29	11,11	0,55	13,26	13,26
	raram	1	25,0	2	50,0	0	0,0	1	25,0	4	100,0
		2,38	0,55	3,51	1,10	0,0	0,0	11,11	0,55	2,21	2,21
	mai	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	4	100,0
		2,38	0,55	1,75	0,55	1,37	0,55	11,11	0,55	2,21	2,21
	Totale	42	23,20	57	31,49	73	40,33	9	4,97	181	100,0
		100,0	23,20	100,0	31,49	100,0	40,33	100,0	4,97	100,0	100,0

Parte 3

Nella terza parte del questionario relativa alle motivazioni ed opinioni, riscontriamo la stessa tendenza ad una bassa assiduità alle lezioni. Nella Tab. 8 alla richiesta di valutare se sono necessarie più ore di insegnamento della lingua inglese prima dell'esame: il **54,70%** si dichiara contrario.⁹

⁹ Nel Rapporto sull'Università di Firenze (1999), nella Facoltà di Economia è emersa una correlazione tra la frequenza alle lezioni e la riuscita negli studi. La percentuale di coloro che si laureano in tempi brevi e con voti alti cresce regolarmente al crescere dell'assiduità nella

8.

Valutaz. quant. ore insegn. l. ingl. prima dell'esame	Totale	%
sì	82	45,30
no	99	54,70
Totale complessivo	181	100,00

Anche nella Tabella 9 riscontriamo alla domanda di come gli studenti vorrebbero investire di più il loro tempo per migliorare il proprio inglese, i corsi universitari di inglese sono al **3°** posto nelle preferenze (**65**). La maggioranza con **140** preferenze ritiene ancora che l'andare all'estero sia una panacea per rimediare all'incompetenza linguistica e questo sembra indicare una mancanza nella formazione adeguata su ciò che in realtà contribuisce a comporre una conoscenza della struttura e dell'uso della L2 per scopi speciali. La 2° preferenza nella Tabella 9, va alle altre materie insegnate in inglese nella Facoltà stessa e questo indica un atteggiamento ambivalente: da una parte, si riconosce la necessità di un uso strumentale della lingua ma, dall'altra, non si vogliono seguire più corsi di lingua.

9. Più tempo per migliorare l. inglese

	maggior frequenza ai corsi univ. l. ingl.	altre materie in inglese	corsi privati	andare all'estero
--	---	--------------------------------	------------------	----------------------

frequenza alle lezioni, cioè dal 24% al 44,90%.

scelta 1	7	16	9	140
scelta 2	40	53	40	11
scelta 3	65	46	27	6
scelta 4	33	36	69	7
–	27	21	27	8
(non risp.)	9	9	9	9

Questo giudizio viene confermato anche dalle risposte al quesito sul motivo dell'utilità di studiare l'inglese all'università (**grafico**).

10.

	leggere libri e articoli	ricerca acc.	superare l'esame	poss. occup. nel-l' UE	utilizzo tec innovative	acc. alla new economy	fare stage	interazione con stranieri	nav. in internet	cultura
prima scelta	12	3	14	88	11	6	4	32	0	6
seconda scelta	14	1	13	34	31	13	29	29	3	4
terza scelta	13	9	8	15	23	14	17	39	7	26
quarta scelta	23	9	20	15	16	9	15	23	13	27
non importante	114	154	121	24	95	134	111	53	153	113

Per l'**88%** dei rispondenti studiare l'inglese è importante per una futura possibilità occupazionale nell'UE, seguita dalla possibilità di interagire con stranieri per il **69%**, leggere libri e articoli e fare stage per il **35%**, cultura per **34%**. Solo il **23%** ritiene utile studiare l'inglese per accedere alla new economy. L'importanza strumentale e dunque specialistica assegnata all'apprendimento dell'inglese è confermata anche dalla Tabella 11 dove l'**84,09%** degli studenti ritiene che l'insegnamento della lingua inglese all'università dovrebbe fornire una preparazione linguistica che permetta di capire in generale e di studiare casi reali di economia in modo da instaurare un contatto più stretto con il mondo del lavoro – Tabella 12.

11.

Attinenza al mondo del lavoro							
		sì		no		Totale	
Possibilità occupaz. nell'UE	1	74	84,09	14	15,91	88	<i>100,0</i>
		<i>48,37</i>	<i>40,88</i>	<i>50,0</i>	<i>7,73</i>	<i>48,62</i>	<i>48,62</i>
	2	29	<i>85,29</i>	5	<i>14,71</i>	34	<i>100,0</i>
		<i>18,95</i>	<i>16,02</i>	<i>17,86</i>	<i>2,76</i>	<i>18,78</i>	<i>18,78</i>
	3	12	<i>80,0</i>	3	<i>20,0</i>	15	<i>100,0</i>
		<i>7,84</i>	<i>6,63</i>	<i>10,71</i>	<i>1,66</i>	<i>8,29</i>	<i>8,29</i>
	4	14	<i>93,33</i>	1	<i>6,67</i>	15	<i>100,0</i>

		9,15	7,73	3,57	0,55	8,29	8,29
	–	19	79,17	5	20,83	24	100,0
		12,42	10,50	17,86	2,76	13,26	13,26
	Totale	153	84,53	28	15,47	181	100,0
		100,0	84,53	100,0	15,47	100,0	100,0

12. Miglioramento abilità ling. nel c. l. ingl. in Fac.

Possibili attività durante c.l.ingl.in fac.	(vuote)	parlare	leggere	capire	scrivere	Totale complessivo
(vuote)	5		3		2	10
casi attuali di economia	3	14	17	40	1	75
presentazione di casi reali		3	5	14	1	23
ricerca di gruppo	1	1	4	6	2	14
Studio di casi reali	6	4	18	29	2	59
Totale complessivo	15	22	47	89	8	181

Conclusioni

In conclusione gli studenti del campione hanno una netta percezione dell'importanza della conoscenza della lingua inglese per futuri sbocchi professionali. Non sempre però la preparazione universitaria è considerata adeguata alle aspettative e alle prospettive professionali. Dunque emerge la richiesta di un ruolo più dinamico dell'apprendimento della lingua basato maggiormente su corsi di economia in lingua nella Facoltà stessa e sullo studio e sulla presentazione in lingua di casi attuali e reali di economia. Complessivamente gli studenti hanno manifestato l'esigenza di un maggiore collegamento fra teoria e realtà.

È limitata però la consapevolezza di quanto tempo e spazio sia necessario impiegare per apprendere una lingua straniera specialistica. Ne scaturisce un approccio non formale verso l'inglese accompagnato da un limitato sforzo di apprendimento in cui la parola magica è "andare all'estero": purtroppo questa è in realtà una possibilità a portata di pochi.

È da considerare, infine, che le risposte al questionario denotano una certa nebulosità e discrepanza fra la disponibilità ad apprendere la lingua inglese specialistica e la motivazione per la necessità d'uso. Emerge chiaramente che gli studenti della Facoltà hanno bisogno di essere orientati specificatamente verso nuovi sbocchi professionali inclusi quelli della *new economy*.

L'organizzazione e la didattica universitaria dovranno dunque cercare di sfatare certe formule d'apprendimento e potenziare gli aspetti specialistici dell'inglese, a seconda del corso di laurea, calibrando i contenuti e differenziandosi dall'insegnamento scolastico. Il ruolo istituzionale dell'insegnamento delle lingue dovrà perciò tentare di rispondere alle esigenze di una realtà sempre più globalizzata.

Università degli Studi di Firenze

References

- Bulgarelli, G. / Chiandotto, B. 1999 *I laureati dell'ateneo fiorentino nella sessione estiva 1997: Profilo e sbocchi occupazionali. Rapporto.* Firenze: Università di Firenze. http://www.unifi.it/cifre/laureati_97/prese-ntazione.html
- Ciliberti, A. 1994 *Manuale di glottodidattica.* Firenze: La Nuova Italia.
- Crawford, B. 2001 "Extensive reading in English: Reading frequency and attitude of a group of Italian University EFL students". *Journal of Research in Reading*, vol. 24 (1).
- Giacalone Ramat, A. 1998 "L'acquisizione di lingue seconde nei progetti promossi dall'università di Pavia". Pavesi M., Bernini G. (eds). *L'apprendimento linguistico all'Università: Le lingue speciali.* Atti del Convegno (Pavia, 28-29 ottobre 1996). Roma: Bulzoni.
- Gotti, M. 1994 *Testi specialistici in corsi di lingue straniere.* Firenze: La Nuova Italia.
- Graglia, P.S. 2000 *L'Unione Europea.* Bologna: Il Mulino.
- ISTAT 1999 *Rapporto sull'Italia.* Bologna: Il Mulino.
- Pavesi, M. 1994 "La scelta della lingua straniera all'Università: dati di un questionario". Bernini G., Pavesi M. (a cura di) *Lingue straniere e*

- Università. Aspettative e organizzazione didattica.* Milano: Franco Angeli. 51-63.
- Pavesi, M. 1998 "Il questionario 'Le lingue straniere all'Università': bisogni linguistici, autovalutazioni e atteggiamenti". Pavesi M., Bernini G. (a cura di). *L'apprendimento linguistico all'Università: le lingue speciali.* Atti del Convegno tenutosi a Pavia il 28-29 ottobre 1996. Roma: Bulzoni.
- Rampini, F. 2000 *New economy. Una rivoluzione in corso.* Bari: Laterza.
- Sager, J.C. / 1980 *English Special Languages.*
Dungworth, D. / Wiesbaden: Brandstetter Verlag.
McDonald, P.F.
- Widdowson, H.G. 1983 *Learning Purpose and Language Use.* Oxford: Oxford University Press.