

**Elena Errico, Matteo Anfuso, Alice Pagano, Bianca Pongiglione**

**IL *ROLE-PLAY* NELLA FORMAZIONE  
IN INTERPRETAZIONE DIALOGICA:  
ALCUNE OSSERVAZIONI SULL'OMISSIONE<sup>1</sup>**

***ROLE-PLAY* AS A TEACHING TOOL  
IN DIALOGUE INTERPRETING:  
SOME REMARKS ON OMISSION**

SINTESI. Il contributo presenta un'esperienza didattica di *role-play* focalizzata sull'uso strategico dell'omissione nell'interpretazione dialogica. Partendo dalla constatazione che in questa modalità i comportamenti non traduttivi sono abituali, vengono utilizzati i costrutti di schema e cornice interattiva (TANNEN e WALLAT 1987) e il concetto di strategia interpretativa (ABUÍN GONZÁLEZ 2007) per commentare le rese di due studenti. Dagli esempi proposti emerge la necessità di incoraggiare i discenti ad adottare un atteggiamento flessibile e proattivo nella gestione dell'omissione, considerandola non solo in termini di rapporto testuale con i turni di partenza, ma come elemento la cui gestione incide sulla definizione e ridefinizione delle cornici comunicative.

PAROLE CHIAVE: Interpretazione dialogica. Omissioni. Binomio problema-strategia. *Role-play*. Schemi e cornici interattive.

ABSTRACT. The article tackles *role-play* as a teaching tool in dialogue interpreting, with a focus on the strategic use of omission in student renditions. Drawing on previous research documenting that non-translating behaviours are usual in this interpreting mode, the knowledge schema and interactive frame constructs (TANNEN & WALLAT 1987) and the concept of interpreting strategy (ABUÍN GONZÁLEZ 2007) are applied to comment on the renditions of two students. The examples provided reveal the need to train learners to adopt

---

<sup>1</sup> L'articolo è il risultato della collaborazione fra gli autori. Tuttavia, Elena Errico si è occupata principalmente della stesura dei §§1, 2 e 5.2, Matteo Anfuso del §3, Alice Pagano del §4 e Bianca Pongiglione del §5.1. I §§5.3 e 6 sono stati redatti congiuntamente.

a flexible and proactive attitude in using omissions, which means that omissions should be viewed not only as indicators of the textual relationship with source turns, but also as a strategic option affecting the definition and redefinition of interactive frames.

**KEYWORDS:** Dialogue interpreting. Omissions. Problem-solving strategies. Role-play. Knowledge schemas and interactive frames.

### ***1. Introduzione***

Il contributo presenta un'esperienza didattica tesa a riflettere sulla natura e sull'impatto dell'omissione nell'interpretazione dialogica (ID) a partire da un corpus di simulazioni di interazioni messe in scena dai docenti e mediate dagli studenti. L'obiettivo è stimolare la coscienza metatraduttiva degli studenti rispetto all'interpretazione come attività comunicativa socialmente situata, tenendo conto delle esigenze e delle aspettative dei partecipanti, così come delle peculiarità della combinazione spagnolo-italiano, oltre che naturalmente riflettere sul concetto di accuratezza o fedeltà e sul ricorso all'omissione come strategia cosciente di risoluzione di problemi.

### ***2. Qualità, accuratezza e omissione: alcune premesse***

Ai fini del presente lavoro, intendiamo l'omissione in termini generali come perdita di significato o di senso presente nel discorso di arrivo rispetto al discorso di partenza. Nell'analisi dell'errore l'omissione incide sul parametro

dell'accuratezza o fedeltà, ossia sulla mancata corrispondenza a livello semantico e sociopragmatico tra discorso di partenza e di arrivo, ritenuto un criterio di fondo per valutare la qualità di un'interpretazione. I concetti di qualità, accuratezza e omissione sono strettamente legati e non è un caso che sin dai primi studi<sup>2</sup> abbiano visto un'evoluzione pressoché parallela, riconducibile in buona parte all'affermazione delle teorie funzionalistiche e successivamente del *cultural* e *sociological turn* in traduttologia. Anche sulla spinta di questo dibattito, negli Interpreting Studies si è passati da un approccio esclusivamente linguistico-formale (cfr. ad esempio ALTMAN 1994, BARIK 1975) a una visione sempre più dinamica dell'atto interpretativo nella quale il contesto, cioè le condizioni specifiche nelle quali l'interpretazione si svolge, le aspettative generate intorno a essa e l'adeguatezza allo scopo assumono un peso determinante nelle scelte traduttive<sup>3</sup> e nella ricezione delle stesse (GRBIĆ 2008, VIEZZI 1999).

TISELIUS (2015) rileva che nei diversi test di certificazione richiesti dai codici deontologici delle associazioni professionali l'assenza di omissioni risulta essere un criterio centrale per definire l'accuratezza di un'interpretazione.

---

<sup>2</sup> Per una rassegna sul tema, cfr. tra gli altri ERRICO e MORELLI 2015.

<sup>3</sup> Usiamo 'traduttivo' anche per l'interpretazione, con riferimento alle decisioni legate alla competenza di trasferimento.

L'assenza di omissioni è peraltro considerata fondamentale in questo senso anche in un documento della UNHCR che illustra le competenze di cui devono essere in possesso gli interpreti che mediano nei colloqui sostenuti dai richiedenti asilo. Il documento raccomanda che i professionisti siano in grado, tra le altre competenze, di «[...] accurately and faithfully interpret what is said by the interviewer and applicant without omission, addition, comment, summarizing or embellishing» (2010: 117).

GILE (2011) considera le omissioni, raggruppate insieme a errori ed esiti pragmaticamente infelici, come riflesso di carenze linguistiche o di enciclopedia, ma anche il risultato di un sovraccarico cognitivo o di una gestione non adeguata della capacità di elaborazione dell'interprete, dato che secondo il suo modello gli interpreti lavorano al massimo della loro capacità di elaborazione cognitiva. In altre parole, quando l'interprete avverte una situazione di difficoltà, può decidere di omettere parte delle informazioni e mantenere il discorso grammaticalmente corretto. Da questa prospettiva le omissioni possono essere considerate come prodotto di una strategia. L'analisi di GILE (2011), tuttavia, è prettamente cognitiva e incentrata sull'interpretazione di conferenza. Partendo proprio da queste considerazioni sullo studio di GILE (2011), PYM (2008) svolge una sorta di meta-analisi dello

stato dell'arte sullo studio dell'omissione e osserva che esistono due prospettive completamente separate l'una dall'altra: quella appunto cognitiva, che in genere desume i dati dall'interpretazione simultanea considerandola come un'attività con vincoli propri e indipendente da fattori contestuali, e quella situata, incentrata sulle tecniche di consecutiva e soprattutto dialogica. PYM (2008) suggerisce di adottare una posizione contestualista, che categorizzi le omissioni in funzione del loro impatto sull'efficacia della comunicazione. La sua argomentazione si basa sulla constatazione che spesso è molto complicato stabilire fino a che punto l'omissione provochi una perdita di contenuto semantico, tenendo presente che la natura intrinsecamente indeterminata della comunicazione fa sì che una parte del senso possa comunque essere veicolata in modo implicito per mezzo di risorse sociopragmatiche (inferenza, enciclopedia, conoscenza condivisa, ecc.).

L'analisi delle omissioni è particolarmente complessa nell'ID perché le interazioni tra i partecipanti sono meno strutturate e in questo caso, a differenza dell'interpretazione simultanea, il linguaggio non verbale riveste un peso comunicativo maggiore. La maggior parte degli studi sull'ID segue la linea socio-interazionista dando conto di quanto effettivamente avviene in alcune interazioni mediate (ANGELELLI 2004a e 2004b, BARALDI e GAVIOLI 2007

e 2012, HALE 2007, MERLINI 2007, ROY 2000, WADENSJÖ 1998). Questa prospettiva evidenzia come la presenza fisica dell'interprete spieghi e giustifichi iniziative comunicative autonome rispetto ai turni dei partecipanti principali, vale a dire contributi non traduttivi (aggiunte e omissioni<sup>4</sup>), mettendo in discussione l'idea cardine degli studi sulle aspettative di qualità secondo cui le rese dell'interprete dovrebbero essere la mera riproduzione degli enunciati originali.

NAPIER (2004) applica la prospettiva descrittiva all'interpretazione simultanea tra l'AUSLAN (Australian Sign Language) e l'inglese. Lo studio indaga la motivazione e il livello di consapevolezza degli interpreti rispetto alle omissioni sulla base di interviste retrospettive e tenendo presenti fattori linguistici come la densità lessicale, ma anche contestuali, quali la familiarità con l'ambiente discorsivo e la competenza tematica. In effetti la conoscenza della materia, oltre alle tecniche interpretative, è un fattore che influisce senz'altro sull'omissione. A questo proposito GILE (2009) osserva che le conoscenze disciplinari a disposizione degli interpreti sono generalmente

---

<sup>4</sup> WADENSJÖ (1998) le chiama rispettivamente *non renditions* (segmenti del discorso di arrivo che non traducono quelli del discorso di partenza) e *zero renditions* (segmenti del discorso di partenza non tradotti in quello di arrivo). La terminologia adottata nella ricerca sull'ID ha il pregio di allontanare la connotazione negativa e prescrittiva di 'errore' che prevaleva nei primi studi rispetto a questi comportamenti comunicativi dell'interprete.

inferiori a quelle dei delegati e dunque, come esplicita PYM (2008) proprio a commento di GILE (2009), la non desiderabilità delle omissioni sarebbe dettata anche da un deficit di sapere, che concede agli interpreti uno spazio di manovra comunicativo limitato nel rielaborare le informazioni senza correre troppi rischi. Per questa ragione dunque gli interpreti tendono a evitare l'omissione. A tal proposito, GILE (1999) illustra i risultati di un esperimento nel quale gli interpreti erano chiamati a ripetere due volte lo stesso compito e, al secondo tentativo, quando già conoscevano l'argomento e dunque il loro sforzo cognitivo era presumibilmente inferiore, tendevano a evitare le omissioni. Queste conclusioni, secondo PYM (2008), sarebbero indizio indiretto che il *desideratum* o la norma che seguono i professionisti sarebbe proprio evitare le omissioni, elemento che a sua volta rinforza l'idea che l'omissione sia un indicatore di scarsa qualità di un'interpretazione.

Passando all'ambito dell'ID, l'omissione viene trattata da CIRILLO (2012) in uno studio di caso su colloqui medico-paziente dove si mostra che alcune *zero-renditions* non erano tali nella sostanza perché il grado di competenza bilingue dei partecipanti era sufficiente per una comunicazione efficace o perché l'interprete considerava di essere la destinataria del turno di conversazione, una sorta di *side-talk* (CIRILLO 2012). Sempre in un contesto di conversazione

medico-paziente, questa volta fra più partecipanti, AMATO (2007) evidenzia un buon numero di decisioni discrezionali assunte dall'interprete, fra le quali l'omissione, e le analizza in relazione al discorso dei partecipanti primari, mostrando come tendano in modo abbastanza sistematico a valorizzare il ruolo discorsivo del medico e l'asse conversazionale medico/madre.

### ***3. Il binomio problema-strategia in ID e l'omissione***

Dalla breve rassegna illustrata pare emergere che, particolarmente nel caso dell'ID, sia opportuno valutare l'omissione in funzione del contesto e degli effetti comunicativi che potenzialmente può produrre e dunque concettualizzarla, in termini sia cognitivi che socio-pragmatici, come strategia di risoluzione di problemi (ANFUSO 2015) da un lato e di allineamento conversazionale dall'altro.

Per 'problema' si intende la concomitanza di difficoltà od ostacoli relativi a una o più componenti della fase di ricezione e di produzione (ABUÍN GONZÁLEZ 2007). Durante la prima fase, relativa alla comprensione, potrebbero verificarsi ad esempio difficoltà legate alla perdita di concentrazione per affaticamento o alla perdita di attenzione causata dalla lunghezza o dalla complessità dei segmenti da interpretare. Durante la fase di produzione, invece,



le criticità potrebbero riguardare principalmente l'accesso al lessico della lingua di partenza, l'accesso al lessico della lingua di arrivo o alla sua terminologia. La qualità dell'interpretazione dipenderà dunque da alcune competenze strategiche<sup>5</sup> che devono essere acquisite e consolidate nel tempo. Le strategie comunicative costituiscono invece processi individuali, consci o inconsci, verbali o non verbali, grazie ai quali l'interprete cerca di risolvere o minimizzare i problemi riscontrati durante lo svolgimento della propria attività in funzione di necessità comunicative contingenti (ABUÍN GONZÁLEZ 2007, HURTADO ALBIR 2001, PÖCHHACKER 2004, RICCARDI 2006). Spetterà all'interprete la selezione di strategie *ad hoc*, che possono variare in base alla combinazione linguistica e alla situazione comunicativa. L'addestramento e la pratica svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo di strategie che aiutino l'interprete ad alleggerire il carico cognitivo a cui è sottoposto. Si tratta di strategie che, unitamente alle competenze traduttive acquisite (PACTE 2000), agevolano la ricostruzione delle relazioni semantiche del discorso di partenza e la riformulazione del contenuto nella lingua di arrivo. Tuttavia,

«all'inizio del proprio percorso di formazione, per il futuro interprete non è sempre facile né automatico applicare strategie interpretative vincenti e acquisire le competenze adeguate per riformulare il

---

<sup>5</sup> Per maggiori approfondimenti sulla competenza strategica in interpretazione, cfr. MORELLI (2010), pp. 37-46.

messaggio di partenza rispettandone la funzione comunicativa» (ANFUSO 2013: 25).

Come mostrano gli studi incentrati sul paradigma novizio-esperto (ANFUSO 2013, ERICSSON 2000, LIU 2008, MORELLI 2008 e 2010, MOSER MERCER *et al.* 2000) l'esperienza è determinante in tal senso, in quanto consente di sviluppare tutte le capacità necessarie per poter svolgere il proprio compito in maniera adeguata, accurata, fruibile e funzionalmente equivalente (VIEZZI 1999). Secondo LIU (2008), a differenza dei non iniziati, gli interpreti esperti non solo commettono meno errori, rispondono in modo più rapido e con uno sforzo inferiore, ma la loro elaborazione semantica è più flessibile e sviluppano una visione complessiva del discorso di partenza e dei suoi punti salienti. Sono in grado di indirizzare le risorse cognitive laddove sono più necessarie e questo richiede «good judgment of the overall situation» (LIU 2008: 174). Queste osservazioni sono riferite all'interpretazione simultanea, ma valgono anche per l'ID, nella quale la maggiore eterogeneità e imprevedibilità delle situazioni, in generale meno codificate e meno formali, richiede una considerazione della situazione complessiva che includa fattori situazionali nel senso più ampio del termine. Uno di questi è legato alla specificità di ciascuna combinazione linguistica.

Se analizziamo il binomio problema-strategia in ID tra lingue affini, come nel caso del nostro studio, notiamo che la parziale coincidenza dei due codici linguistici non sempre agevola né alleggerisce la fase di comprensione e/o di produzione. D'altro canto, può attivare nei partecipanti degli stereotipi sulla presunta perfetta intercomprensione fra le due lingue, con i quali l'interprete è spesso chiamato a negoziare per salvaguardare la propria immagine professionale e il successo della comunicazione. A questo riguardo è utile il concetto di negoziazione collegato al paradigma novizio-esperto proposto da DREYFUS (2004) nel suo modello di acquisizione della competenza professionale da novizio a esperto. Benché molto criticato in quanto frutto di introspezione e troppo generico, dal momento che attività diverse possono richiedere competenze diverse, il modello insiste molto sulla necessità di acquisire una base esperienziale che consenta di reagire in modo flessibile e proattivo alle nuove situazioni, facendo un confronto costante tra ciò che si sperimenta e ciò che ci si aspetta. Questa è la considerazione che ha spinto i docenti a presentare agli studenti dei casi basati su simulazioni, come viene illustrato in dettaglio nel paragrafo successivo.

#### ***4. La didattica del role-play***

L'esperienza didattica qui presentata utilizza il PBL (*problem-based learning*), «a pedagogical strategy in which learners are confronted with significant, contextualized, real world situations» (ANGELELLI 2017: 37). Per il nostro caso di studio, la situazione data consiste in simulazioni di ID, con un focus sull'importanza didattica del RP e sull'efficacia delle simulazioni come strumento per proporre situazioni il più possibile simili a quelle autentiche grazie a una tipologia di attività che sia allo stesso tempo formativa e professionalizzante.

Il RP vanta molti ambiti di utilizzo ed efficacia come strumento didattico per sviluppare capacità analitiche e decisionali, per esercitare la gestione delle emozioni e delle relazioni interpersonali (MORALES 2008). Questa tecnica viene ampiamente impiegata ormai da anni come strumento pedagogico in contesti formativi e prevede la presentazione di una data situazione nell'ambiente protetto e sperimentale della classe, con successiva simulazione delle relazioni e delle interazioni previste dalla situazione stessa (NIEMANTS e CIRILLO 2016). Fra le prime a proporre una definizione di RP, BOCCOLA precisa che si tratta di una

«tecnica di drammatizzazione di comportamenti di ruolo sociali od organizzativi espressa attraverso una simulazione di situazioni reali,

con un fine di formazione o di presa di coscienza di problemi relazionali. La messa in scena prevede la presenza di un conduttore/formatore, di uno o più attori e di altre persone che fungono da osservatori» (2004: 17).

Del resto, come precisano CIRILLO e RADICIONI (2017), la seconda parola dell'espressione *role-play* fa proprio riferimento a una performance teatrale, a una drammatizzazione, a cui prendono parte attori e moderatori con ruoli diversi.

La questione dell'efficacia e dell'autenticità del metodo del RP come strumento formativo rimane controversa: alcuni, ad esempio, mettono in luce il fatto che, nelle drammatizzazioni, certe azioni vengano formulate in modo più elaborato di quanto non avvenga nelle interazioni lavorative reali che si vogliono emulare, questo anche a causa della consapevolezza che la simulazione viene monitorata – talvolta registrata – e valutata (STOKOE 2013). Come sottolinea Stokoe, infatti, «[the fact] that simulations differ from actual interviews in systematic ways raises questions about the taken-for-grantedness of simulation as a training tool and its implied authenticity» (2013: 30). La simulazione in quanto tale effettivamente può differire per livello di difficoltà, elaborazione o durata rispetto a una situazione nella vita lavorativa reale; tuttavia, questa tipologia di apprendimento basato su situazioni-problemi si è

finora dimostrata un metodo utile ed efficace per la formazione solida dei discenti.

Facendo riferimento ai problemi non solo linguistici, ma anche extralinguistici ed etici riscontrati dagli interpreti nella pratica della professione, RUDVIN e TOMASSINI spiegano:

«these issues are the very foundations of translation/interpreting studies [...]. In the classroom they are crucial, but abstract concepts are open to misunderstanding and confusion. It is important therefore to deal with them, especially during role-play simulations, using practical examples» (2011: 19).

Rispettando una progressione di difficoltà nella proposta delle simulazioni durante la fase di apprendimento in classe (NIEMANTS e CIRILLO 2017) e programmando attentamente l'approccio e le varie fasi dell'attività proposta ai discenti (CIRILLO e RADICIONI 2017), riteniamo che l'utilizzo del RP come metodo formativo sia stato negli anni e continui a essere di grande utilità pratica nella formazione degli studenti in ID.

## ***5. Dalla teoria alla pratica: uno studio pilota***

### ***5.1. Corpus, metodologia didattica e profilo dei soggetti coinvolti***

Il corpus analizzato per il presente studio è stato costituito nel corso degli anni accademici 2014-2019 ed è in costante aggiornamento e ampliamento; è

composto da un totale di circa 72 RP (60 brevi, della durata di circa 20 minuti ciascuno, e 12 lunghi, di circa 1 ora ciascuno) per una durata complessiva di circa 32 ore (20 e 12 ore rispettivamente). Si tratta delle trascrizioni dei RP impiegati durante il modulo di Interpretazione Dialogica Italiano-Spagnolo indirizzato agli studenti del terzo anno del Corso di Studi in Teorie e Tecniche della Mediazione Interlinguistica (classe L12) dell'Università degli Studi di Genova<sup>6</sup>. Il modulo, di 40 ore (10 incontri da quattro ore ciascuno), si prefigge l'obiettivo di favorire un primo approccio di taglio professionalizzante all'ID relativamente ai contesti fieristico-aziendale e socio-comunitario. In particolare, si lavora da un lato allo sviluppo delle competenze di base per mediare a livello professionale in una situazione comunicativa interlinguistica e interculturale e, dall'altro, allo sviluppo di strategie interpretative efficaci per la combinazione linguistica italiano-spagnolo.

Dopo una breve introduzione teorica sulle principali modalità e tecniche d'interpretazione e sulla figura professionale dell'interprete, vengono presentate e discusse le diverse fasi organizzative dell'incarico (dalla commissione alla sua realizzazione), così come i principali strumenti di lavoro (glossari terminologici, presa d'appunti, ecc.). Nel corso dell'attività didattica, di carattere

---

<sup>6</sup> Insegnamento "Lingua e traduzione spagnola III" a.a. 2019/2020: <https://unige.it/off.f/2019/ins/35990> (data ultima consultazione: 22 maggio 2020).

eminentemente pratico, vengono proposte attività, mono- e bi-direzionali propedeutiche all'ID (analisi testuale, linguistica ed extralinguistica; ascolto attivo; riassunto e riformulazione; parafrasi, sinonimi e riflessi linguistici; *clozing* e *puzzle*; traduzioni a vista), volte a migliorare la capacità di concentrazione, ascolto mirato, memorizzazione, sintesi, ampliamento testuale e trasposizione da una lingua all'altra, favorendo altresì il ricorso a strategie traduttive e interpretative adeguate ed efficaci. Allo stesso modo, per completare la proposta formativa, gli studenti sono chiamati a svolgere esercizi di *code-switching*, modulazione della voce, oratoria in pubblico e improvvisazione, ponendo particolare enfasi sull'uso del linguaggio non verbale e paraverbale e sul controllo e sulla gestione dello stress.

Ogni lezione affronta una tematica diversa che culmina nella messa in scena di RP (colloqui, interviste, dibattiti, incontri aziendali, ecc.) caratterizzati da lunghezza, difficoltà situazionale e densità concettuale crescenti, ai quali gli studenti partecipano attivamente in qualità di interlocutori e interpreti, per un totale di 10 RP brevi della durata di circa 20 minuti ciascuno. Nel corso degli incontri, si dedica inoltre particolare attenzione alla riflessione e alla discussione delle relative difficoltà linguistiche, situazionali e deontologiche riscontrabili nell'attività dell'interprete.



A conclusione del modulo, vengono proposte due simulazioni di incarico di ID, una per ciascun ambito, composte da due RP lunghi di circa un'ora ciascuno, che consentono di analizzare e approfondire gli aspetti più puramente professionali del mestiere dell'interprete dialogico. L'organizzazione prevede che i docenti (co-autori del presente articolo), impersonando i responsabili di un'agenzia di organizzazione congressi, simulino una trattativa con gli studenti, che devono quindi dimostrare di essere in grado di gestire una situazione lavorativa 'professionale' (curando anche il rapporto con il cliente) e di formulare un preventivo adeguato e in linea con le esigenze del mercato. Inoltre, per conferire maggiore veridicità al dialogo, viene scelto un interlocutore italofono che non conosce lo spagnolo e che quindi dipende effettivamente dalla resa dell'interprete. È inoltre prevista la presenza di un pubblico di ospiti esterni con profili professionali, linguistici e formativi distanti tra loro. Dietro espresso consenso scritto delle parti coinvolte, tutti i RP vengono videoregistrati al fine di permettere a posteriori un'analisi più dettagliata non solo degli aspetti verbali (competenze linguistiche ed equivalenza funzionale dei contenuti), bensì anche degli aspetti paraverbali e non verbali. Al fine di stimolare l'autoriflessività degli studenti e di renderli maggiormente consapevoli non solo delle competenze interpretative ma anche degli sforzi cognitivi implicati in questa

professione, tutti i RP prevedono un momento conclusivo dedicato alla riflessione e alla valutazione, suddiviso in quattro fasi: autovalutazione dello studente-interprete, valutazione tra pari (compagni di corso), valutazione degli ospiti esterni (anche con profili diversi da quello dell'interprete) e valutazione da parte dei docenti. I criteri di valutazione adottati in questi quattro momenti sono: la correttezza e l'adeguatezza delle due lingue di lavoro, la padronanza della comunicazione paraverbale e non verbale e infine il contenuto (equivalenza funzionale e fruibilità).

Le classi sono formate da circa 30 studenti (età media 22 anni) e il livello linguistico meta del corso per lo spagnolo corrisponde al C1 del QCER.

I paragrafi successivi presentano due frammenti di simulazioni lunghe nei quali i partecipanti stessi sollecitano l'interprete a ricorrere all'omissione, situazione abbastanza frequente nelle combinazioni fra lingue affini. Lo scopo di questa parte della simulazione è problematizzare l'impatto dell'omissione sulla comunicazione e discutere sull'adeguatezza delle scelte strategiche operate dagli studenti rispetto al ruolo che tipicamente sono chiamati a svolgere.

### **5.2. Schemi e cornici nell'ID: alcune considerazioni**

Di seguito vengono commentate le reazioni degli studenti a una situazione che i docenti presentano spesso nelle simulazioni: la negoziazione su cosa e quando tradurre quando qualcuno dei partecipanti ritiene che, grazie alla parziale intercomprensibilità fra le due lingue, l'interpretazione sia superflua. Si tratta di una situazione che, come si vedrà, richiede una ridefinizione del ruolo dell'interprete, da un lato per salvaguardare l'efficacia della comunicazione (occorre infatti verificare se effettivamente e in quale grado la mediazione linguistica non sia necessaria) e dall'altro per tutelare l'immagine del professionista, evitando che venga percepito come inutile.

Per l'analisi di queste situazioni ricorriamo ai concetti di schema conoscitivo o schema (*knowledge schema*) e cornice interattiva (*interactive frame*<sup>7</sup>) così come sono stati utilizzati da TAKIMOTO e KOSHIBA (2009) nell'ambito degli Interpreting Studies per l'analisi delle omissioni da parte dell'interprete in una trattativa commerciale tra l'inglese e il giapponese. La nozione di cornice e schema deriva da uno studio di TANNEN e WALLAT (1987), che li applicarono a una visita pediatrica per mostrare come la presenza della madre del paziente complicasse l'interazione con il bambino in quanto

---

<sup>7</sup> TANNEN e WALLAT (1987) a loro volta mutuano il concetto di *frame* da BATESON (1972) e GOFFMAN (1974).

richiedeva da parte del medico un continuo e faticoso cambiamento di cornice tra esame clinico, consultazione e gestione dell'evento comunicativo. La cornice è la definizione di quanto avviene in un'interazione, ciò che consente la comprensione degli enunciati, ossia «a sense of what activity is being engaged in, how speakers mean what they say» (TANNEN e WALLAT 1987: 206-207) e senza la quale non sarebbe possibile interpretare alcun enunciato, gesto o movimento. Ad esempio, uno stesso enunciato può essere interpretato in modo molto diverso a seconda che venga inteso in una cornice scherzosa o di insulto. L'interpretazione della cornice è legata anche a modelli di conoscenze pregresse, gli schemi. In virtù di questo costrutto, una cornice intesa come scherzosa dall'enunciatore può essere interpretata correttamente dall'interlocutore sulla base della familiarità con l'interlocutore o di conoscenze condivise tra i partecipanti. A differenza della cornice, che viene negoziata di volta in volta all'interno della situazione comunicativa, lo schema fa riferimento alle aspettative dei partecipanti relativamente a persone, oggetti, eventi e situazioni e interagisce costantemente con le cornici, contribuendo alla comprensione dei significati sia impliciti sia letterali. A volte cornici e schemi entrano in conflitto, come nel caso della visita pediatrica illustrato da TANNEN e WALLAT (1987), quando la presenza della madre del paziente e le sue

domande interferivano con lo schema dell'esame clinico, richiedendo spesso da parte del medico un cambiamento di cornice per passare a interagire con la madre. Nel caso dell'ID, come è stato discusso nel §2, si può supporre che esista una cornice di 'interazioni mediate da interprete', caratterizzata per difetto dallo schema 'tradurre i turni'. Spesso questo schema, come si è visto, si discosta dalle interazioni reali, nelle quali interi turni vengono omessi con perdita significativa di informazione o, come nel caso dello spagnolo, quando si chiede esplicitamente di non fornire una resa sistematica perché effettivamente o presumibilmente lo consentono il livello di competenza bilingue dei partecipanti e altri fattori contestuali a supporto della comprensione. Il problema si pone quando non tutti i partecipanti condividono lo stesso schema normativo rispetto al ruolo dell'interprete e dunque alcuni si aspettano la traduzione di tutti i turni, altri mera assistenza linguistica o la traduzione in una direzione ma non in un'altra, ecc. Nel caso di lingue affini, uno schema ricorrente del quale i partecipanti sono spesso portatori è quello della perfetta intercomprensione, dal quale discende una percezione dell'interprete come elemento marginale o addirittura inutile dal punto di vista comunicativo. Questa aspettativa è in conflitto non solo con la presenza stessa dell'interprete e con il suo schema di 'tradurre tutto', ma spesso anche con la cornice interattiva concreta, che magari

richiederebbe un allineamento allo schema tipico, cioè un'interazione mediata. Riguardo a questo secondo aspetto, quando emerge un'incongruenza tra schema e cornice, cioè quando i partecipanti prendono atto che effettivamente il mancato intervento dell'interprete crea difficoltà nella comunicazione, l'interprete – inizialmente relegato a una cornice in conflitto con la propria immagine professionale – può essere richiamato all'improvviso, letteralmente 'in corsa', ad allinearsi a una cornice nuovamente allineata allo schema tipico della situazione mediata, cioè l'interpretazione sistematica dei turni. Questo rapido e continuo riaggiustamento di cornici può essere complicato da mettere in atto, soprattutto per i principianti, come è il caso dei discenti coinvolti nelle drammatizzazioni qui analizzate, che non hanno quasi mai avuto occasione di problematizzare l'uso dell'omissione a fronte di cornici comunicative concrete, caratterizzate spesso da esigenze contrastanti.

### ***5.3. Analisi e discussione***

In questo paragrafo vengono illustrati due esempi (il primo del 2014 e il secondo del 2015) di simulazioni mediate del tipo lungo di incontri informali tra i membri di due associazioni per la tutela delle donne immigrate che intendono avviare iniziative di cooperazione transnazionale. I frammenti sono stati scelti

perché pongono il problema della compresenza di schemi conflittuali in relazione alla gestione delle omissioni e al ruolo dell'interprete, e hanno consentito di elicitare reazioni diverse da parte dei due diversi studenti coinvolti<sup>8</sup>:

Esempio 1:

A: perfetto (.) vedo che comunque già andiamo d'accordo e grazie anche soprattutto a lei per- per aiutarci e insomma poterci capire con la sua traduzione (.) io in realtà lo spagnolo lo capisco perché ho fatto diversi (.) diciamo→ (.) viaggi in Spagna e qualche corsetto (.) così in azienda l'abbiamo già- già fatto però ogni tanto magari chiederò a lei qualche parolina se non (2'') se non mi è- (2'') se non mi è molto chiara eventualmente la::- la chiamo io per intervenire (.) nel senso che→ (.) vabbè (.) dovrei riuscire a capire tutto però eventualmente→

I: él conoce ya el español entonces no hay problema

B: ¿entonces no va a traducir nada usted?

I: sí (.) solo hablo las palabras que no conoce (.) por ejemplo::→

B: okay entonces voy a hablar con él directamente.

A: sì (.) sì (.) ha chiesto se parlerà direttamente con me no?

I: sì sì (.) sì sì

A: okay (.) quindi lei magari può anche mettersi da parte se vuole (.) non lo so se::→ la contatto io quando poi sarà il caso

I: va bene (.) okay

A: eh::→veniamo quindi al dunque (2'') prima di iniziare vorrei- avevo portato qui ma non lo trovo (3'') eccolo qua (.) un volantino della nostra associazione (.) Yolanda (.) è questo qui (.) te lo- te lo passo (.) con questa- con questo dépliant ti puoi fare più o meno un'idea generale di quelli che sono i nostri obiettivi (.) i nostri servizi e a partire da quei punti (.) da- dalle attività che svolgiamo possiamo anche iniziare a raccontarci l'esperienza che svolgete voi sul campo (.)

---

<sup>8</sup> Convenzioni di trascrizione: A e B interlocutori primari, I interprete, (.) micro pausa, (xx) pausa (in secondi), a:: allungamento vocalico, - reinizio o autointerruzione senza pausa, ¿ ? interrogativa, MAIUSCOLO enfasi, → intonazione sospesa, [ inizio di una sovrapposizione, ] fine di una sovrapposizione, {} note extralinguistiche.

come lavorate sul campo e a nostra volta poi vi raccontiamo noi come lavoriamo in Italia (2'') e::→ magari se l'interprete può tradurre un po' il documento::→

I: e::→ en este→ (.) en esta ficha hay los objetivos y los servicios→ (.) e::→ se cuentan las experiencias (.) e:: sobre todo en vivo→ e:: si- si- si usted quiere puedo ayudar [a::→

A: sì sì] no (.) quello che voglio è- scusate se interrompo (.) proprio lo traduca (.) eh:: (.) perché vorrei che capissero [bene quali::→

B: si es que] él entiende español pero yo italiano nada

I: lei non conosce l'italiano e quindi::→

A: sì sì (.) no per questo dico→ (.) meglio che traduca piuttosto che fare un riassunto (.) anche perché non so se lei conosce::- sa quali sono i nostri obiettivi e le nostre attività

I: eh:: tengo que hacer un pequeño resumen para que usted→

A: no no no nessun resumen (.) traduca- traduca TUTTO

In questo scambio i partecipanti primari alla conversazione, A e B, sono portatori di schemi non congruenti relativamente all'evento comunicativo mediato, anche se questo non emerge immediatamente. Inizialmente l'anfitrione italiano (A) sollecita l'interprete ad adeguarsi a una cornice comunicativa diadica che lo esclude. L'interprete, pur essendo questa posizione in contrasto con lo schema legato alla sua figura professionale, rispetta la consegna in modo meccanico, senza ad esempio proporre di coinvolgere il secondo partecipante, del quale non si conosce il livello di competenza bilingue. Peraltro, nemmeno il comportamento comunicativo dell'interprete sembra molto aderente allo schema canonico del suo ruolo, dato che nelle prime battute dapprima reagisce con l'omissione quasi totale del primo turno e poi con un intervento non traduttivo,



una sorta di *side-talk* con il partecipante straniero (I: sí (.) solo hablo las palabras que no conoce (.) por ejemplo::→). La consegna data da A di ‘non tradurre’, tuttavia, non è ben chiara e con il progredire del dialogo si rivela contraddittoria, dal momento che da un lato A chiede all’interprete di farsi da parte, ma dopo poche battute lo invita a passare a una cornice parzialmente triadica con la traduzione a vista. Ben presto però all’interprete viene richiesto di cambiare nuovamente cornice, su richiesta di entrambi gli interlocutori, allineandosi completamente allo schema di ‘tradurre tutto’. Al di là delle omissioni, delle frasi non concluse e degli errori di vario genere presenti nella resa e dettati probabilmente da scarsa dimestichezza con la tecnica traduttiva e carenze linguistiche (non oggetto del presente articolo), l’aspetto che emerge da questo scambio è la passività dello studente quando gli vengono formulate due richieste non del tutto coerenti rispetto allo schema della comunicazione mediata, ma anche incongruenti tra loro, circostanza che lo costringe a cambiare cornice tre volte nel giro di poche battute, quando per ragioni pratiche di volta in volta la cornice scelta si rivela inadeguata. L’aspetto da rilevare didatticamente è che lo studente, una volta emerso che l’allineamento allo schema canonico di evitare le omissioni è effettivamente il più opportuno, fatica comunque a riallinearvisi. Si tratta, a nostro avviso, di un indizio della ridotta flessibilità e capacità di

anticipazione dei problemi che deriva dalla mancanza di esperienza tipica del novizio. Alla prima richiesta di A di non tradurre, un interprete esperto avrebbe probabilmente reagito in modo proattivo facendo presenti le esigenze dell'interlocutore non italofono e accelerando il riallineamento della cornice allo schema tipico. La negoziazione esplicita è spesso necessaria per accertarsi che i partecipanti primari effettivamente abbiano familiarità con la cornice dell'interazione mediata da interprete e siano coscienti delle possibili conseguenze del passaggio a una cornice diadica.

Il secondo esempio riporta una simulazione di argomento analogo nella quale si manifesta una reazione diversa da parte della studentessa coinvolta, sempre relativa alla parte iniziale del RP, quando viene chiesta l'autorizzazione alla registrazione.

Esempio 2:

B: para mí claro (.) estoy acostumbrada a eso (.) ningún problema (.) pero creo que más bien te lo debería preguntar a ti

I: para eh:: (.) per lei non c'è nessun problema (.) m::→ per me neanche

A: ah okay perfetto- perfetto (.) allora::→ accendo il registratore così possiamo procedere e grazie comunque anche all'interprete per il lavoro che farà (2'') m:: (.) io un pochino di spagnolo lo capisco quindi m:: (.) magari certe volte non sarà necessaria la traduzione (.) però in ogni caso ti chiederei di tradurre perché non vorrei perdersi dettagli importanti o magari non so come preferisci se ti chiedo se non capisco. (.) come è meglio lavorare?

I: [n::

A: come] siete abituati?

I: preferirei tradurre tutto così evitiamo::→

A: va bene (.) perfetto

I: glielo dico [a::→

A: sì]

I: ella entiende un poco de español y me ha preguntado si- si puedo traducir tod- todo o solo lo que no entiende y yo le he decido- le he dicho que traduzco todo para que [no::→

B: ya sabes] que siempre lo dicen los italianos que nos entienden (.) pero bueno→

I: {ride}

A: è d'accordo?

I: sì (.) ha detto che spesso succede che tra lingue così simili ci si capisca

A: e:: beh (.) sì (.) per iniziare vorrei mostrare a Yolanda il dépliant informativo della nostra associazione (2") questo qui (.) non so se vuoi tradurlo un momento così che si possa fare un po' un'idea generale di quelli che sono i nostri obiettivi (.) i servizi che offriamo soprattutto in questo momento particolare e poi magari raccontarci qualcosa di quelli che sono i progetti che hanno in atto adesso loro

I: este es un folleto que nos ha dado de su asociación que explica los objetivos y si quiere puedo hacer una traducción

B: sí por favor (.) sí.

I: {l'interprete fa la traduzione a vista}

A: anche un riassunto (.) nel senso che non è necessario- nel senso che poi il materiale nel caso loro glielo possiamo far avere

I: puedo resumir→

B: sì sì sì sì

In questo caso all'interprete viene concesso un margine per negoziare una cornice difforme dallo schema tipico e lei coglie l'opportunità, optando però per mantenersi allineata allo schema normativo. In seguito l'interprete rimane attenta a preservare questa coerenza, mantenendosi all'interno della cornice triadica della comunicazione mediata e traducendo il turno anche quando

l'interlocutore le risponde direttamente (I: preferirei tradurre tutto così evitiamo::→/A: va bene (.) perfetto/I: glielo dico [a::→/A: sì]). In questo scambio l'interprete sollecita in modo esplicito un proprio intervento traduttivo che coinvolga l'interlocutore nello scambio. Le ragioni di questo comportamento possono essere almeno due: l'interprete non è in grado di adeguarsi a un cambiamento di cornice oppure, più probabilmente, ritiene che la sua totale uscita dallo schema 'traduttivo' possa comportare un rischio sia per la sua immagine sia per l'esito della comunicazione e dunque sceglie un atteggiamento cauto. Questa seconda motivazione, che mostrerebbe una capacità strategica e la tendenza alla visione d'insieme dell'evento, ci pare coerente con quanto accade qualche turno più sotto, quando la studentessa adotta una cornice che si discosta momentaneamente dallo schema dell'accuratezza traduttiva, prima omettendo la resa di una battuta che conteneva uno stereotipo nazionale (deliberatamente o perché A non le lascia il tempo di intervenire) e poi filtrandola, probabilmente in quanto percepita come non opportuna. Benché la scelta della censura possa essere discutibile, alla luce del posizionamento normativo inizialmente sollecitato dalla studentessa manifesta una gestione flessibile e proattiva dell'omissione: dapprima l'interprete negozia una soluzione che tende a escludere l'omissione massiva, forse perché, per dirla con

PYM (2008), ritenuta a rischio elevato. Ciò tuttavia in un secondo momento non le impedisce di ricorrere strategicamente proprio all'omissione quando si tratta di 'prendersi cura' (in modo forse anche eccessivo) dell'immagine sociale dei partecipanti e della propria.

### ***6. Conclusioni***

Il contributo si è concentrato sull'applicazione del RP per simulare situazioni nelle quali gli studenti sono sollecitati a valutare l'adozione dell'omissione in un contesto di ID. In particolare è stato osservato come l'aspettativa dell'accuratezza (qui intesa come minimizzazione delle omissioni), sia spesso in contrasto con il comportamento traduttivo effettivo degli interpreti dialogici, che invece vi fanno ricorso anche come strategia, per diverse ragioni contestuali. Questo perché spesso lo schema concettuale dell'interazione mediata contrasta con la molteplicità e la dinamicità delle cornici che si creano nelle situazioni dialogiche, poco prevedibili e codificate e spesso oscillanti tra la comunicazione diadica e quella triadica. In queste situazioni la difficoltà nasce da una discrepanza tra la 'norma', che prescrive che gli interpreti non possano omettere grandi quantità di contenuto, e il desiderio degli interlocutori di ridurre al minimo l'intervento dell'interprete per rendere la comunicazione quanto più

diretta e più agile possibile. Questo è particolarmente frequente nelle lingue tipologicamente affini, dove vi è sempre un certo grado di intercomprensibilità fra gli interlocutori.

L'ambiguità delle cornici di questo tipo richiede una riconsiderazione delle aspettative legate all'accuratezza anche nei contesti didattici e una maggiore attenzione al posizionamento comunicativo dell'interprete che concili il suo ruolo e la sua credibilità professionale con le esigenze effettive della comunicazione. Per questa ragione vengono progettati e svolti in classe dei RP caratterizzati da incongruenze e conflitti tra gli schemi manifestati dai partecipanti, che richiedono reazioni flessibili e proattive e l'assunzione da parte dell'interprete di un ruolo attivo nella definizione dei ruoli comunicativi. Questo tipo di riflessione meta-traduttiva richiama in larga misura l'osservazione, già ampiamente documentata nel comportamento degli interpreti dialogici, secondo cui questi godrebbero di un'autonomia comunicativa che va ben oltre la mera trasposizione di turni e della quale occorre rendere i discenti ben consapevoli, esponendoli a situazioni problematiche in grado di sollecitare la messa in campo di strategie. In quest'ottica l'omissione va analizzata e discussa non solo in termini di rapporto testuale con i turni di partenza, ma più in generale come

***Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)***  
***Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)***

elemento la cui gestione incide direttamente sulla definizione e ridefinizione delle cornici comunicative.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABUÍN GONZÁLEZ Marta (2007), *El proceso de interpretación consecutiva. Un estudio del binomio problema/estrategia*, Granada, Comares.

ALTMAN Janet (1994), *Error analysis in the teaching of simultaneous interpreting: a pilot study*, in LAMBERT Sylvie, MOSER-MERCER Barbara, a cura di (1994), *Bridging the gap: empirical research in simultaneous interpretation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 25-38.

AMATO Amalia (2007), *The interpreter in multi-party medical encounters*, in WADENSJÖ Cecilia, ENGLUND DIMITROVA Birgitta, NILSSON Anna-Lena, a cura di (2007), *The critical link 4: professionalisation of interpreting in the community*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 27-38.

ANFUSO Matteo (2013), *L'ambiguità in interpretazione simultanea italiano-spagnolo. Un esperimento*, Roma, Aracne.

\_\_\_\_\_ (2015), *Ambigüedad y direccionalidad en interpretación simultánea y traducción (semi) a la vista*, in LÁZARO GUTIÉRREZ Raquel, SÁNCHEZ RAMOS María del Mar, VIGIER MORENO Francisco Javier, a cura di (2015), *Investigación emergente en traducción e interpretación*, Granada, Comares, pp. 35-53.

ANGELELLI Claudia V. (2004a), *Medical Interpreting and cross-cultural communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (2004b), *Revisiting the interpreter's role: a study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico and the United States*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

\_\_\_\_\_ (2017), *Anchoring dialogue interpreting in principles of teaching and learning*, in CIRILLO Letizia, NIEMANTS Natacha, a cura di (2017), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 29-44.

BARALDI Claudio, GAVIOLI Laura (2007), *Dialogue interpreting as intercultural mediation: an analysis in healthcare multicultural settings*, in



***Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)***  
***Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)***

GREIN Marion, WEIGAND Edda, a cura di (2007), *Dialogue and culture*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 155–175.

\_\_\_\_\_, a cura di (2012), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins.

BARIK Henri C. (1975), *Simultaneous interpretation: qualitative and linguistic data*, in PÖCHHACKER Franz, SHLESINGER Miriam, a cura di (2002), *The interpreting studies reader*, London/New York, Routledge, pp. 79-91.

BATESON Gregory (1972), *Steps to an ecology of mind*, New York, Ballantine.

BOCCOLA Fabiana (2004), *Il role playing. Progettazione e gestione*, Roma, Carocci Editore.

CIRILLO Letizia (2012), *Managing affective communication in triadic exchanges: interpreters' zero renditions and non-renditions in doctor-patient talk*, in KELLETT BIDOLI Cynthia Jane, a cura di (2012), *Interpreting across genres: multiple research perspectives*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, pp. 102-124.

CIRILLO Letizia, RADICIONI Maura (2017), *(Role-)playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations*, in CIRILLO Letizia, NIEMANTS Natacha, a cura di (2017), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 119-135.

DREYFUS Stuart E. (2004), *The five-stage model of adult skill acquisition*, «Bulletin of science, technology and society», 24(3), pp. 177-181.

ERICSSON K. Anders (2000), *Expertise in interpreting. An expert-performance perspective*, «Interpreting», 5(2), pp. 187-220.

ERRICO Elena, MORELLI Mara (2015), *Le sfide della qualità in interpretazione. Ricerca, didattica e pratica professionale*, Milano, Franco Angeli.

**Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)**  
**Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)**

GILE Daniel (1999), *Testing the effort models'tightrope hypothesis in simultaneous interpreting. A contribution*, «Hermes», 23, pp. 153-172.

\_\_\_\_\_ (2009), *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

\_\_\_\_\_ (2011), *Errors, omissions and infelicities in broadcast interpreting: preliminary findings from a case study*, in ALVSTAD Cecilia, HILD Adelina, TISELIUS Elisabet, a cura di (2011), *Methods and strategies of process research: integrative approaches in translation studies*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 201-218.

GOFFMAN Erving (1974), *Frame analysis*, New York, Harper and Row. Trad. it., *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Roma, Armando, 2001.

GRBIĆ Nadja (2008), *Constructing interpreting quality*, «Interpreting», 10(2), pp. 232-257.

HALE Sandra Beatriz (2007), *Community interpreting*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

HURTADO ALBIR Amparo (2001), *Traducción y traductología*, Madrid, Cátedra.

LIU Minhua (2008), *How do experts interpret? Implications from research in Interpreting Studies and cognitive science*, in HANSEN Gyde, CHESTERMAN Andrew, GERZYMISCH-ARBOGAST Heidrun, a cura di (2008), *Efforts and models in interpreting and translation research: a tribute to Daniel Gile*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 159-177.

MERLINI Raffaella (2007), *Teaching dialogue interpreting in higher education: a research-driven, professionally oriented curriculum design*, in MUSACCHIO Maria Teresa, HENROT SOSTERO Geneviève, a cura di (2007), *Tradurre: formazione e professione*, Bologna, CLEUP, pp. 278-306.

MORALES Rosanna (2008), *Empowering your pupils through role-play. Exploring emotions and building resilience*, New York, Routledge.

MORELLI Mara (2008), *La evaluación y la autoevaluación en la formación de intérpretes*, in PASTOR CESTEROS Susana, ROCA MARÍN Santiago, a cura di (2008), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua, XVIII Congreso Internacional de la ASELE*, Alicante, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 441-448.

\_\_\_\_\_ (2010), *La interpretación español-italiano: planos de ambigüedad y estrategias*, Granada, Comares.

MOSER-MERCER Barbara, FRAUENFELDER Ulrich Hans, CASADO Beatriz, KUENZLI Alexander (2000), *Searching to define expertise in interpreting*, in ENGLUND DIMITROVA Birgitta, HYLSTENSTAM Kenneth, a cura di (2000), *Language processing and simultaneous interpreting: interdisciplinary perspectives*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 107-131.

NAPIER Jemina (2004), *Interpreting omissions: a new perspective*, «Interpreting», 6(2), pp. 117-142.

NIEMANTS Natacha, CIRILLO Letizia (2016), *Il role-play nella didattica dell'interpretazione dialogica: focus sull'apprendente*, in ANDORNO C., GRASSI R., a cura di (2016), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, pp. 301-317.

\_\_\_\_\_, a cura di (2017), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

PACTE (2000), *Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of research project*, in BEEBY Allison, ENSINGER Doris, PRESAS Marisa, a cura di (2000), *Investigating translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 99-106.

PÖCHHACKER Franz (2004), *Introducing interpreting studies*, London, Routledge.

PYM Anthony D. (2008), *On omission in simultaneous interpreting: risk analysis of a hidden effort* in HANSEN Gyde, CHESTERMAN Andrew, GERZYMISCH-ARBOGAST Heidrun, a cura di (2008), *Efforts and models in*

**Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)**  
**Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)**

*interpreting and translation research: a tribute to Daniel Gile*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 83-105.

RICCARDI Alessandra (2006), *Le strategie in interpretazione simultanea*, in KOCIJANCIC POKORN Nike, PRUNC Erich, RICCARDI Alessandra, a cura di (2006), *Beyond equivalence*, Graz, Institut für Translationswissenschaft, pp. 175-186.

ROY Cynthia B. (2000), *Interpreting as a discourse process*, New York/Oxford, Oxford University Press.

RUDVIN Mette, TOMASSINI Elena (2011), *Interpreting in the community and workplace. A practical teaching guide*, London, Palgrave MacMillan.

STOKOE Elizabeth (2013), *The (in)authenticity of simulated talk: comparing role-played and actual interaction and the implications for communication training*, «Research on language and social interaction», 46(2), pp. 165-185.

TAKIMOTO Masato, KOSHIBA Kenta (2009), *Interpreter's non-rendition behaviour and its effects on interaction: a case study of a multi-party interpreting situation*, «Translation and interpreting», 1(1), pp. 15-26.

TANNEN Deborah, WALLAT Cynthia (1987), *Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview*, «Social psychology quarterly», 50(2), pp. 205-216.

TISELIUS Elisabet (2015), *Accuracy*, in PÖCHHACKER Franz, a cura di (2015), *The Routledge encyclopedia of interpreting studies*, London, Taylor and Francis, pp. 3-4.

UNHCR (UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES) (2010), *Improving asylum procedures: comparative analysis and recommendations for law and practice detailed research on key asylum procedures directive provision*. <https://www.unhcr.org/4c7b71039.pdf> (data ultima consultazione 15 novembre 2020).

***Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)***  
***Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)***

VIEZZI Maurizio (1999), Aspetti della qualità nell'interpretazione, in FALBO Caterina *et al.*, a cura di (1999), *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano, Hoepli, pp. 140-151.

WADENSJÖ Cecilia (1998), *Interpreting as interaction*, London/New York, Longman.