

Indagine sull'ascolto ripetuto¹

PAOLO TORRESAN

VIVIAN FASURA

Universidade Federal Fluminense

Received 9 January 2020; accepted after revision 28 August 2020

ABSTRACT

IT Questo articolo analizza diverse attività di ascolto caratterizzate dalla ripetizione del brano audio per un numero di volte che oscilla tra le quattro e le sei. Le attività sono state somministrate in classi di studenti universitari di Lingua e letteratura italiana presso la Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasile). Lo studio rapporta la percentuale di comprensione, audizione dopo audizione, a tre ordini di variabili: la calibrazione del testo, la presenza di uno scambio con i compagni, il numero di volte in cui il testo viene ascoltato. Pur considerate le specificità del contesto della ricerca (in particolare modo, il fatto che le lingue coinvolte sono tipologicamente vicine: portoghese e italiano) e il numero ridotto di partecipanti, i dati che emergono offrono spunti per l'esercizio della pratica dell'ascolto ripetuto.

Parole chiave: COMPRENSIONE ORALE, ASCOLTO RIPETUTO, TESTI AUTENTICI, GRADO DI DIFFICOLTÀ DI UN TESTO, INTERAZIONE

EN This paper analyzes various listening activities characterized by repetition of the audio track between four and six times. The activities were implemented in classes of university students of Italian Language and literature at the Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brazil). The study reports the comprehension percentage after successive listening attempts according to three sets of variables: text calibration, the degree of socialization post-exposure among the students, and the number of times the recording was played. Even considering the specificities of the context of the research (in particular, the typologically similar languages involved, Italian and Portuguese) and the small group of participants, the data suggest some guidelines for the use of repeated listening in the classroom.

Key words: LISTENING COMPREHENSION, LISTENING REPETITION, AUTHENTIC TEXTS, TEXT DIFFICULTY, INTERACTION

ES El siguiente artículo analiza varias actividades de comprensión auditiva caracterizadas por la repetición del texto oral por un número de veces que oscila entre las 4 y las 6 veces. Las actividades han sido suministradas en clases de estudiantes universitarios de Lengua e literatura italiana en la Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasile). El estudio presenta el porcentaje de comprensión, después de sucesivas audiciones, con tres niveles de variables: la calibración del texto, el grado de socialización de lo comprendido entre los alumnos, el número de veces que el texto es escuchado. Si bien se han considerado los aspectos específicos del contexto en el que ha sido conducida la investigación (en particular, la proximidad tipológica entre las lenguas involucradas: italiano e portugués) y el pequeño grupo de participantes, los datos que emergen ofrecen algunos indicios para el ejercicio de la práctica de audición repetida.

Palabras clave: COMPRENSIÓN ORAL, REPETICIÓN DE LA AUDICIÓN, TEXTOS AUTÉNTICOS, DIFICULTAD DEL TEXTO, INTERACCIÓN

✉ **Paolo Torresan**, Universidade Federal Fluminense
paolotorresan@id.uff.br

¹ Vivian Fasura è la responsabile dell'individuazione dei nuclei informativi, della loro restituzione in percentuale e in forma grafica, mentre Paolo Torresan è responsabile dell'elaborazione del testo dell'articolo. La scelta dei brani audio da somministrare nelle diverse classi, le condizioni di somministrazione e il research design è frutto di un lavoro in comune. Un ringraziamento particolare, per l'attenta lettura, è dedicato a Clelia Capua, Franco Pauletto, Carlo Guastalla, Luigi Micarelli, Paolo Della Putta, Francesco Diodato, ai revisori della rivista. Un grazie va anche a Carmen Rosa Mendieta, per la consulenza linguistica.

1. Ascoltare in una lingua straniera

La comprensione orale gioca un ruolo importante nei processi di apprendimento di una lingua straniera (LS; Bozorgian, 2010; Vandergrift & Goh, 2012). Esiste, infatti, una correlazione tra l'abilità di comprendere un testo orale e l'abilità di lettura (Badian, 1999; Bozorgian, 2012), e pure tra la stessa abilità di comprensione orale e l'abilità di produzione orale (Lynch, 1996; Rost, 1994).

Molti studenti percepiscono la comprensione orale come difficile (Hasan, 2000) e ansiogena (Bekleyen, 2009). La difficoltà può essere legata a vari fattori, tra i quali (cfr. Buck, 2001; Rodrigo, 2017; Wilson, 2008):

- la gestione dei significati in tempo reale, più complessa rispetto a quella che presiede la lettura, dove il controllo da parte dell'apprendente è maggiore
- la difficoltà a riconoscere unità lessicali (singole parole o costruzioni polirematiche) all'interno del flusso sonoro
- la coimplicazione di processi di diversa natura (alcuni dei quali legati alla decodifica, altri legati alla mappatura sintattica, altri ancora all'attivazione di una propria rappresentazione del discorso)
- variazioni idiosincratiche dell'eloquio dei parlanti, a livello segmentale (elisioni, assimilazioni, metatesi, distorsioni, aferesi, scempiature, geminazioni, ecc.) e sovrasegmentale (accento, accelerazioni, marcature intonative, ecc.), che non sono state ancora 'normalizzate' nella mente di chi ascolta e quindi non vengono riconosciute (Pisoni, 1997)
- lo stato psicofisico di chi ascolta (eccessi di stanchezza o di ansia agiscono negativamente sull'attenzione)

Rispetto alle altre abilità, la ricerca relativa all'ascolto in LS appare modesta (Field, 2008, p. 1; Mendelsohn, 1994). Joyce (2008) sostiene che "the neglect stemmed from listening having been misconceived as a passive skill mirroring reading ... That is, it was assumed that the processes involved in both modalities were largely identical" (p. 4). Anche in termini di metodologia, poche sono le idee condivise dalla comunità docente; molti insegnanti lamentano di sentirsi scarsamente preparati (Graham, 2016). In riferimento ai testi orali, nei materiali in commercio c'è la tendenza a ridurre l'ansia che deriva dalla percezione di difficoltà sperimentata dall'ascoltatore mediante un parlato pianificato e controllato, lontano dall'oralità spontanea. In verità, pure molti testi semi-autentici, ovvero registrati a partire da un canovaccio, possono dare l'impressione di essere artefatti, dato che spesso una macroilocuzione (es. una protesta; la richiesta di chiarimenti, ecc.) viene ripetuta all'estremo, con una certa innaturalità in termini di durata dell'evento e una ripetitività di mosse comunicative.

In generale, l'ascolto viene gestito in termini di risultati (quanto lo studente ha compreso?), anziché come abilità soggetta a evolversi (come l'allievo ha compreso? Perché ha compreso alcune parti e ne ha invece malinterpretato altre? Come può migliorare la comprensione? Cfr. Bruzzano, 2019). Nell'ascolto gestito in termini di risultati, si ricorre a esercizi prevalentemente chiusi, soggetti a una revisione *in plenum*. Si tratta di un approccio eterodiretto, funzionale a formare dei buoni *test-takers*, che sappiano cavarsela in sede di verifica. In altre parole, si ragiona sulla "superficie" della *performance*, limitandosi a somministrare il testo e a contare le risposte giuste e quelle sbagliate; senza chiedersi perché l'allievo ha sbagliato e cosa può fare per migliorare (Chambers, 1996). È probabile che lo studente maturi, in questo caso, una concezione statica della competenza ("prendo questo voto e questa è la mia competenza"; cfr. Graham, 2006).

Viceversa, nella prospettiva dell'ascolto in termini di *abilità che evolve*, meno diffusa (Graham et al., 2014), l'allievo è spronato a sperimentare strategie di diverso genere, al fine di scorgere quale combinazione di volta in volta possa assicurare risultati migliori (Vandergrift, 2003; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Per esempio, può chiedersi se le ipotesi che via via escogita siano in accordo le une con le altre; può provare a formulare (subvocalizzando o per iscritto) quello che ascolta; può chiedersi in che misura il contesto avvalori l'attribuzione di significato a una certa stringa, o ancora, può ascoltare più e più volte lo stesso brano, e così via. In breve, tale prospettiva mira alla formazione di un comportamento autonomo fuori dall'aula: l'apprendente è in grado di ragionare in termini metacognitivi (Goh, 2002; Graham et al., 2008; Graham & Santos, 2015; Liu, 2006).

2. La ripetizione come strategia didattica

Una strategia didattica che stimola lo studente ad affinare progressivamente una propria macrorappresentazione dei significati (cfr. Field, 2009, p. 35) è l'esposizione ripetuta, ovvero la somministrazione di un testo orale per più di due audizioni.²

La prima volta che si è esposti a un testo, sia esso scritto o orale, i significati elaborati confluiscono in una rappresentazione (Sanford & Garrod, 1981), la quale si perfeziona man mano che si ritorna sul testo. Ascolto dopo ascolto, si identificano più parole (Jensen & Vinther, 2003) ed è possibile farsi un'idea più precisa dei contenuti. Si tratta, in realtà, di processi di automatizzazione e consolidamento che contraddistinguono lo sviluppo di ogni abilità; così si legge in Field (2013):

Human working memory resources are limited (Baddeley, 1986; Gathercole & Baddeley, 1993), which obliges us to direct attention to those aspects of a mental operation that are most fundamental to its success. A novice in any skill has to lend considerable attention to low-level processes (examples may be putting a car into motion or assessing the relative positions of chess pieces). Over time and practice, two important developments occur (Anderson, 1983). The basic processes become increasingly **automatized**, demanding less and less attention. In addition, small-scale processes become combined into larger operations. The result is to considerably reduce the demands made upon an individual's working memory when employing the skill, leaving them with spare memory capacity to give to the wider picture. [...] [In] listening [...] the fundamental process of deriving words from connected speech becomes increasingly automatic with experience, thus enabling the listener to lend attention instead to larger and more abstract judgements about a speaker or recording, including inferences and the evaluation of ideas. (p. 82, il grassetto è nell'originale)

Mentre il lettore/l'ascoltatore esperto gestisce in maniera flessibile la propria interpretazione, modificandola mano a mano che nuovi dati rettificano le ipotesi,³ il lettore/l'ascoltatore inesperto ragiona in maniera lineare e rigida, anziché gerarchica e ricorsiva (Gernsbacher, 1990): accumula le informazioni senza preoccuparsi delle relazioni logiche che intercorrono tra esse. Totalmente assorbito dalla decodifica e dall'assegnazione di significati ai singoli vocaboli, il lettore/l'ascoltatore inesperto presta poca attenzione ai processi interpretativi che consentono di giungere a una macrorappresentazione coerente (cfr. Lynch, 1998).

Far leggere/ascoltare più volte promuove, di contro, i processi grazie ai quali è possibile rettificare (o ratificare) le proprie ipotesi, a livello di parola, di unità frastiche o di interi passaggi.⁴ Parti del testo che prima risultavano poco chiare vengono meglio comprese;⁵ il carico cognitivo che grava sul lettore/ascoltatore è alleggerito; percependo di comprendere di più, egli acquista in sicurezza (Brown, 2007).

Diversi autori hanno considerato, in particolare, il valore aggiunto, in termini di *intake* (ovvero di materiale linguistico ritenuto), provocato dall'esposizione ripetuta a un brano audio (Lynch, 1998; Oller, 1979; Sakai, 2009; Wilson, 2008). Liu (2006) ha dimostrato che la ripetizione consente l'attivazione di un repertorio di strategie cognitive, metacognitive e autoregolative maggiore di quello sollecitato da attività tradizionali, dove un brano viene fatto ascoltare una o al massimo due volte. Peraltro, i benefici esercitati dal ritorno sul testo sono stati dimostrati maggiori rispetto a quelli che si possono ottenere grazie ad altre

² Il concetto di *strategia didattica* si riferisce alle singole componenti che caratterizzano un'attività. In altre parole, un'attività è sempre contraddistinta da elementi minimi, ciascuno dei quali è stato chiamato da taluni (Germain, 2001), da altri *tecnema* (Stevick, 1959) e da altri ancora (e noi con questi) *strategia* (Kumaravadivelu, 1994; Stern, 1992). Nel nostro caso la *ripetizione dell'input* può essere considerata una strategia, combinabile con altre strategie (es. il dimensionamento dell'input; la collaborazione con i compagni, ecc.), nel concreto di singole attività.

³ Ad esempio, si sente parlare di un tassista e, sulla base delle proprie preconoscenze (Porcelli, 1994), lo si immagina un uomo; tuttavia poco dopo si sente il pronome soggetto "lei" e si è portati a ridefinire il genere (cfr. Field, 2013, p. 92).

⁴ Grosjean (1985) scrive, "Word recognition is not a word-by-word, left-to-right process. Rather, . . . the process is very much a feed-forward, feed-back operation, where there are constant adjustments being made to early and/or partial messages" (p. 309).

⁵ Si tratta di un processo ampiamente studiato anche per la lettura (per la lettura in L1: Hudson et al., 2005; Johns & Berglund, 2002; Kuhn, 2004; per la lettura in LS: Gorsuch et al., 2015; Gorsuch & Taguchi, 2010; Samuels, 1997; Taguchi, 1997; Taguchi et al., 2004; Taguchi et al., 2006; Taguchi & Gorsuch, 2002).

strategie didattiche, quali: offrire indizi lessicali (Chang & Read, 2006), ridurre la velocità dell'audio (King & East, 2011) o fornire supporti visuali (Chang & Read, 2007). Il fatto stesso di ascoltare più e più volte, senza un binario predefinito (quale può essere quello fornito da una serie di *item*), spinge l'allievo a organizzare da sé una propria mappa del testo, interrogandosi sulla coerenza e sull'organizzazione dei significati (Field, 2013, pp. 95–96).

In questa sede approfondiamo due proposte che fanno della ripetizione estesa di un brano audio il loro tratto saliente: il *narrow listening* di Krashen (1996) e l'*ascolto autentico* di Humphris (1993). Si tratta delle pratiche di ascolto ripetuto che, a quel che ci risulta, hanno catalizzato il maggior interesse in ambito glottodidattico. La prima è caratterizzata dall'ascolto ripetuto di un testo calibrato sulla competenza dello studente (§2.1.); la seconda è caratterizzata dall'ascolto ripetuto di un testo sovracalibrato rispetto alla competenza dello studente, e prevede la socializzazione delle ipotesi con un partner, a partire dal secondo ascolto (§2.2.).

Nella nostra indagine (§3) abbiamo sperimentato entrambe le modalità di ascolto in classi di studenti lusofoni di italiano LS, concentrandoci sulla seconda, l'ascolto autentico di Humphris (applicata con varianti inerenti il grado di sovracalibrazione del testo e il format di socializzazione). Le classi coinvolte sono state due e le somministrazioni sono state cinque; si tratta di studi di caso soggetti a un'analisi quantitativa di tipo descrittivo.

Nell'indagine complessiva abbiamo inteso rilevare l'incremento di comprensione a seguito di ogni singola audizione. Riteniamo che la consapevolezza dell'impatto positivo che, in generale, l'esposizione ripetuta di un brano audio esercita sulla decodifica e sull'interpretazione del testo possa sollecitare gli insegnanti a sperimentare questa pratica nelle proprie classi e a indurre gli allievi ad ascoltare più volte un brano, anche in contesto di autoapprendimento.

2.1. Il narrow listening di Krashen

Il *narrow listening* (*Ascolto a Restrizione Tematica*, d'ora in poi ART; Krashen, 1996),⁶ anziché essere costituito da brani che spaziano su domini e situazioni diverse (come in genere avviene), si focalizza su uno stesso argomento e/o su una medesima situazione. Immaginiamo, per esempio, più testi in cui diversi passanti forniscono le indicazioni per raggiungere un determinato punto della città, oppure versioni parallele (con piccole modifiche l'una rispetto all'altra) di un medesimo racconto.

La restrizione tematica favorisce l'adozione di un medesimo *frame* interpretativo, a beneficio dell'ascoltatore, che non deve così attivare ogni volta ipotesi nuove. In sostanza, l'ascoltatore, sapendo più o meno di cosa tratta il testo, è facilitato nella comprensione dei brani successivi.

Krashen sperimentò l'attività su di sé, mentre apprendeva lo spagnolo in Messico, registrando testimonianze di nativi su una serie di temi, e quindi riascoltandole di quando in quando. L'ART è caratterizzato, in termini strategici, da tre componenti:

- la restrizione tematica
- la ripetizione estesa (con almeno 4 ascolti)
- l'autodeterminazione (l'allievo sceglie il tema su cui vertono le conversazioni che si accinge a registrare)

L'attività è stata applicata con successo dai collaboratori di Krashen, sia in un contesto di autoapprendimento (Rodrigo & Krashen, 1996) che in un contesto di apprendimento formale (Dupuy, 1999). La lingua a cui gli studenti sono esposti è *calibrata* o *dimensionata*, vale a dire rapportata alla loro competenza. Sono forniti loro dei testi autentici o semi-autentici (su traccia), in cui il parlante *regola* il suo messaggio sul livello di competenza dall'ascoltatore. Krashen (cit. in Rodrigo, 2017) insiste sull'importanza della regolazione: "repeated listening would work best when the passage is **comprehensible** and when the listeners really want to hear it again, when they have a personal interest in the message" (p. 43; il grassetto è nostro).

Diversi studi, benché limitati a una ripetizione contenuta (tre ascolti), hanno accertato un aumento significativo della comprensione a ogni nuovo ascolto (Chang & Read, 2006; Rodrigo, 2017). La stessa Rodrigo (2017), in particolare, mediante una ricognizione sugli appunti presi da studenti statunitensi di spagnolo

⁶ La riflessione dell'autore in merito alla lettura a restrizione tematica (*narrow reading*) risale al 1981 (per inciso, ampia è stata anche la ricerca che l'autore ha dedicato all'*extensive reading*, cfr. Mason & Krashen, 1997).

come LS, arriva a stimare in media un aumento della comprensione del 14% dopo il secondo ascolto e del 9,3% dopo il terzo, sia per classi di principianti che per classi di studenti di livello intermedio e per classi di studenti di livello avanzato.

2.2. L'ascolto autentico di Humphris

Christopher Humphris è l'autore a cui si deve una tecnica, divulgata con il nome di ascolto autentico, che, nella sua essenza, combina due strategie: la *ripetizione estesa* (con un numero di ascolti pari a sei/sette) e la *sovracalibrazione dell'input* (Humphris, 1983, 1993a, 1993b).

Il concetto di autentico, a cui l'autore ricorre, rimanda all'accezione che al termine dà Wilkins, a detta del quale sono autentici i testi prodotti da nativi per nativi (Wilkins, 1976, p. 79; cfr. pure Harmer, 1983, p. 146; Nunan, 1989, p. 54; Richards, 2001, p. 253). Affidarsi al materiale autentico, sottolinea Humphris, significa far capo a testi che preservano le caratteristiche proprie di una comunicazione spontanea (non prodotta *ad hoc*, per puri scopi didattici) e sono frutto di un'autentica "voglia di comunicare", quindi espressione di un'effettiva intenzionalità comunicativa (Derosas & Torresan, 2009).

In realtà, Humphris fa rientrare nell'alveo dell'autenticità pure testi semi-autentici, vale a dire produzioni basate su *prompt* essenziali (es. un monologo che risponde alla consegna "parla della tua esperienza di studente alla scuola primaria") o tutt'al più su un canovaccio minimo (espresso per punti); tali testi, benché non siano concepiti per la comunità dei parlanti nativi ma per quella degli apprendenti stranieri, sono tessuti attorno all'esigenza di trasmettere dei significati, piuttosto che essere finalizzati al reimpiego di determinate forme (Derosas & Torresan, 2009).

In un senso lato, dunque, l'aggettivo *autentico* in Humphris, non si oppone tanto a *preconfezionato* (visto che i materiali semi-autentici, che lui stesso ammette, sono preconfezionati), quanto a *semplificato* e a *semplice*: semplificato è un testo frutto della manipolazione di una fonte autentica, al fine di permettere maggiore accessibilità ai contenuti da parte del destinatario (tale manipolazione può comportare sostituzioni lessicali, alleggerimenti sintattici, espunzioni testuali, ecc.; cfr. Piemontese, 1999). Il rischio che un testo semplificato presenta è che durante le operazioni di manipolazione possono venire violati principi costitutivi del testo, quali la coerenza e la coesione⁷. Semplice è un testo povero, breve, ridotto a una serie di enunciati⁸.

L'*input*⁹ *comprensibile* di cui parla Krashen, ovvero l'*input relativamente accessibile* all'allievo ("roughly-tuned"; 1982, p. 10), viene inteso polemicamente da Humphris come una legittimazione sia della *semplicità* che della *semplificazione* (Humphris, 1990). A onor del vero, il bersaglio contro il quale si muovono le obiezioni di Humphris è Asher, padre di un metodo, il *Total Physical Response*, reso spesso con l'acronimo TPR (Asher, 1982). Krashen espresse a più riprese, infatti, un avallo al TPR, considerandolo una valida applicazione del concetto di *input comprensibile* (Krashen, 1985). Nell'aula TPR l'insegnante impartisce una serie di ordini, che gli studenti sono chiamati ad eseguire (es. "Apri la finestra" oppure "Passa la palla al compagno"), senza che sia richiesta loro, perlomeno in un primo momento, alcuna produzione linguistica. Humphris interpreta gli enunciati del TPR come *input semplice* o *povero*; il loro ricorso può valere tutt'al più come pratica estemporanea, ma non può costituire un *metodo* (Torresan, 2010). La questione di fondo, a nostro avviso, è che Asher pare aderire a un modello acquisizionale di tipo *lineare, accumulativo*, che Humphris rigetta. Gli enunciati di Asher si complessificano da un punto di vista sintattico e morfologico

⁷ Un testo incoerente risulta di difficile comprensione tanto per lo straniero quanto per il madrelingua (cfr. Anderson & Armbruster, 1984; Beck et al., 1991; Kintsch & Yarbrough, 1982; McKeown et al., 1992; Meyer, 1985).

⁸ Una riflessione utile a riguardo appare in Macaro et al. (2006): "In our own context – MFL classrooms in England – vocabulary development certainly appears to be very slow: Milton (2006), for example, found that students learnt on average only 170 words per year over their first five years of language learning at secondary school. We are not saying that this is an inevitable (or indeed undesirable) state of affairs; nonetheless, at this rate of learning, learners would be restricted to trivial texts for many years, providing little incentive to read or listen in the L2. This is indeed what we see in many of the MFL lessons we observe: a typical exercise might involve students reading or listening to a series of short texts, composed entirely of familiar language, in which fictitious characters describe how many brothers and sisters they have. As Woore (2014) notes, such materials are unlikely to convince learners of the benefit of reading and listening in another language" (p. 44).

⁹ A cosa allude lo studioso californiano con il concetto di "input"? A differenza dei *drill*, vale a dire degli enunciati del tutto gratuiti, privi di contesto, la cui manipolazione meccanica ed estesa produce una ritenzione debole (da Krashen chiamata "apprendimento"), l'*input* rimanda a interazioni *significative*, le sole che possono consentire un'assimilazione duratura della lingua ("acquisizione"; Krashen, 1985, p. 68; 2002, p. 397). *Significativa* è quell'interazione che esprime genuine intenzioni comunicative tra i partecipanti; ai singoli enunciati è quindi possibile attribuire una reale forza illocutiva.

secondo un ordine deciso dall'insegnante. Il modello a cui guarda Humphris è invece di tipo *emergentista* (cfr. O'Grady et al., 2009): la competenza non si accumula ma emerge, a contatto con la complessità, secondo percorsi personali, ovvero obbedendo a un sillabo interno, non del tutto prefigurabile dal docente (cfr. Humphris in Guastalla, 2006).¹⁰ L'*input* a cui fa riferimento Humphris è complesso, ovvero sovracalibrato o sovradimensionato, e non è in alcun modo facilitato. Lo studente fin dai livelli più bassi si confronta con testi relativamente *complessi*, tanto per l'ascolto quanto per la lettura. Sostenuto dalla collaborazione dei compagni, egli si impegna a erodere i margini di incomprensibilità di un testo, nella tolleranza delle pur inevitabili zone d'ombra (Humphris, 1991a). Detto altrimenti, proprio in virtù della limitatezza della propria conoscenza linguistica, lo studente si appoggia sulla (e al tempo stesso sviluppa la) propria competenza strategica per ricostruire i significati, contando sull'aiuto dei pari (Macaro et al., 2016, pp. 51–66, 76).

L'ascolto 'autentico' e la lettura 'autentica' si caratterizzano non solo per il sovradimensionamento, ma anche per una ripetizione estesa dell'*input*, dicevamo. L'allievo ascolta il brano (o legge il testo, nel caso della comprensione scritta) dalle sei alle sette volte, elaborando per proprio conto le ipotesi circa i significati trasmessi. L'insegnante non interviene né prima né durante¹¹ né dopo la somministrazione.¹² Piuttosto, il docente agisce come un tecnico: si mantiene in silenzio, senza interferire con la perlustrazione autonoma dell'apprendente (con un chiaro richiamo al *Silent Way*, cfr. Gattegno, 1972). Al fine di contenere eventuali stati di ansia, il docente può, tutt'al più, prevedere una fase previa di rilassamento (Humphris, 1983). Riassumiamo nella tabella a seguire il modello di *input* adottato rispettivamente da Krashen e da Humphris.

Tabella 1

Input comprensibile vs input autentico

Input comprensibile (Krashen)	Input autentico (Humphris)
<i>Autentico o semi-autentico</i>	<i>Autentico o semi-autentico</i>
<i>Calibrato</i> = rapportato alla competenza del singolo o alla competenza media della classe	<i>Sovracalibrato</i> = superiore alla competenza del singolo o alla competenza media della classe
<i>Facilitato</i> = reso accessibile dal docente (mediante <i>realia</i> , disegni, l'anticipazione del tema nella L1, ecc.)	<i>Non facilitato</i> = non è prevista alcuna iniziativa di sostegno a carico del docente

Indossando le lenti krasheniane, ci verrebbe da argomentare che l'*input* di Humphris corre il rischio di attivare una resistenza interna la quale agisce negativamente sulla predisposizione dell'allievo ad imparare: il *filtro affettivo* (uno stato di ansia che genera un blocco dell'attenzione).¹³ In altre parole, se l'allievo percepisce il brano come troppo difficile, può demotivarsi. D'altro canto, però, l'*input comprensibile* di cui parla Krashen, agli occhi di Humphris (il quale lo coglie come invero negli ordini impartiti dal docente

¹⁰ Gli studi acquisizionali definiscono, ad ogni modo, alcune tappe trasversali e generalizzabili (cfr. Giacalone Ramat, 2003). Contesti e approcci didattici possono contribuire a velocizzare l'assimilazione di contenuti e procedure.

¹¹ Salvo rare concessioni, legate alla formulazione dei concetti che lo studente vuole trasmettere al compagno, durante l'interazione (Humphris, 1993a).

¹² Humphris (1991b) spiega: "Bisogna abbandonare la prassi in cui l'insegnante fa precedere l'ascolto da qualche informazione sul "contesto". Lasciamo agli studenti il piacere di scoprire *loro* il contesto. Ed è inutile rispondere che nella «realtà» lo studente saprebbe benissimo dove si trova ecc., quindi bisogna riprodurre le stesse condizioni nella lezione di ascolto. Non gli stiamo dando un'esperienza *reale*; gli stiamo, invece, dando un'esperienza *unica* che la "realtà" non gli può mai dare: e cioè la possibilità di riascoltare, e riascoltare, la stessa vicenda comunicativa. Ed è un modo di far aumentare la comprensione auditiva molto più rapidamente di qualsiasi esperienza "reale". Nella nostra situazione ciò che conta [...] è l'energia. Ebbene, lo studente che non riceve dall'insegnante *nessuna* informazione su *nessun* aspetto del significato trova più energia di chi ne riceve".

¹³ Il macrocostrutto del *filtro affettivo* (o dei "filtri affettivi"), inteso come fonte di inibizione dello studio di una lingua, viene enunciato da Dulay & Burt, 1977, ampiamente divulgato poi attraverso i testi di Krashen. Nella ricostruzione presente in Krashen, 1982 (pp. 30–32), il *filtro affettivo* correla positivamente con l'ansia e negativamente con l'*autostima* (e quindi con l'autoefficacia) e con la motivazione (la quale a sua volta è sensibile al livello di autostima e agli stati di ansia). Balboni (2005) ne dichiara i correlati neurofisiologici: "il *filtro affettivo* corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola «emotiva» che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione" (p. 9).

TPR, ripetiamo), è povero, poiché sottostima le capacità euristiche di chi apprende.¹⁴ Humphris è dell'avviso, cioè, che lo studente lavori alacremente sul testo (ovvero lo comprenda, ritornandovi più volte) solo a patto che lo stesso rappresenti una *sfida*, e quindi sia *relativamente complesso*. Al contrario, qualsiasi *facilitazione* escogitata dal docente (tra cui includiamo appunto la scelta di testi *calibrati* o addirittura *sottocalibrati*) rischia di depotenziare la libera ricerca dell'allievo, inibendo il personale approccio al testo da parte del lettore/ascoltatore.¹⁵ Il sovradimensionamento, in altre parole, è funzionale – nell'ottica di Humphris – a un'esplorazione approfondita, in opposizione a ricognizioni rapide e superficiali. A definire il sovradimensionamento (e cioè a definire quanto dev'essere *complesso* il testo rispetto al livello di competenza dello studente) è l'entità della stessa *ripetizione*, che a detta di Humphris non dovrebbe essere inferiore alle 6-7 volte. In altre parole, l'insegnante è tenuto a scegliere un brano di una complessità tale da indurre l'allievo ad ascoltarlo o a leggerlo per almeno sei o sette volte.

L'ascolto autentico, o più precisamente l'ascolto sovradimensionato e ripetuto (ASR, d'ora in poi), di cui parla Humphris, presenta, infine, una terza caratteristica: la *socializzazione*. Le ipotesi sul testo, a partire dal secondo ascolto, vengono condivise con un compagno (oppure con l'insegnante, nel contesto di una lezione individuale)¹⁶. Lo scambio è prezioso perché consente all'ascoltatore (o al lettore, nel caso di una lettura sovradimensionata e ripetuta) di mettere alla prova la propria macrorappresentazione. Humphris scrive (comunicazione personale via posta elettronica, 3.11.2011; il corsivo è nell'originale):

la funzione principale dello scambio con il compagno . . . [è] . . . permettere a chi parla di chiarire a se stesso le *proprie* idee. Questa attività la facciamo anche con lezioni individuali (in questo caso l'interlocutore è l'insegnante, il quale si limita a cercare di capire lo studente: non esprime nessun parere personale sul contenuto del brano ascoltato)

La tecnica dell'ASR si regge, quindi, su un circolo che prevede un reciproco rinforzo tra (I) comprensione (II) rielaborazione e (III) confronto:

- I. si decodifica il testo e si abbozza una prima ipotesi sui contenuti
- II. si esprime la propria rappresentazione al compagno
- III. si confronta la propria e l'altrui rappresentazione con i significati che emergono da una nuova esposizione al testo

A nostro modo di vedere, il terzo elemento, il *confronto*, colloca l'attività in una prospettiva *socioculturale*, per la quale il *dialogo* è l'elemento determinante dell'evolversi della competenza (Lantolf, 2000; Vygotskij, 1980). In altre parole, possiamo riconoscere negli scambi ripetuti una *equalizzazione dei livelli di sviluppo potenziale* (cfr. Figueredo, 2019, p. 43): lo studente meno abile fa proprie le ipotesi del più

¹⁴ Di per sé, l'*input* di Krashen è una formula opaca, non operazionalizzata. Molte critiche mosse da più parti allo studioso californiano hanno di mira questa generalizzazione (per un approfondimento, cfr. Santoro, 2011).

¹⁵ A una esposizione ripetuta è plausibile corrisponda una rappresentazione più complessa e precisa della lingua, vale a dire una complessificazione dell'*interlingua* (sistema provvisorio di regole che lo studente inconsciamente produce, e che si pone a metà strada tra la L1 e la lingua *target*, cfr. Corder, 1981; Selinker, 1972). In tal senso, siamo persuasi che l'idea di Humphris evochi gli studi relativi all'opposizione codice esteso vs codice ristretto, sviluppati nell'ambito dell'acquisizione della lingua materna (Bernstein, 1971). Secondo Bernstein, bambini che vengono esposti a modelli di lingua complessi tendono a esprimersi in modo più ricco rispetto ai coetanei esposti a modelli di lingua poveri (la tesi, in ogni caso, ha sollevato un ampio dibattito; cfr. Bolander & Watts, 2008; Wardhaugh, 1986).

¹⁶ Va rilevato, ad ogni modo, che la sollecitazione delle ipotesi riguardo al testo non deve avvenire mediante consegne centrate sul testo. Istruzioni del tipo "scambiatevi pareri su quello che avete capito" rischiano di essere controproducenti, poiché alludono a una metà da raggiungere, quantitativamente definita (la comprensione totale). Scrive Humphris (1991a; il corsivo è dell'autore): "Bisogna riconoscere (ed accettare!) che mentre lo studente ascolta si sta creando una rappresentazione del testo *che ha come centro non il testo ma lo studente stesso*". Pertanto, a dire dello studioso, quanto meno le istruzioni evocano il concetto di *comprensione*, meglio è ("confrontatevi" oppure "parlate tra voi" è da preferirsi, perciò, a "cosa avete capito?" oppure a "qual è il senso generale?"). Le parole di Carlo Guastalla ci vengono in aiuto (comunicazione personale tramite posta elettronica, 15 novembre 2019): "Basta pochissimo perché un insegnante chieda agli studenti «raccontatevi quello che avete capito», ed è questo che succede nella stragrande maggioranza dei casi. Ma non è ciò che chiedeva Christopher. Io, da suo studente (e collega), l'ho sentito dare la consegna in diversi modi: «parlate di quello che avete sentito», «scambiatevi le vostre impressioni» e addirittura un «parlate di quello che volete» [...]. Preferiva questo piuttosto che chiedere «cosa avete capito?», perché quest'ultima domanda aveva risvolti quantitativi. Lo studente poteva tranquillamente dire «niente»; lo metteva in un confronto quantitativo col compagno".

competente, e ciò lo spinge ad ascoltare di nuovo, con maggiore fiducia. In effetti, anche qualora la classe non presenti differenze di competenza significative, alcuni ascoltatori possono cogliere parole, passaggi, *nuance* prosodiche che ad altri sfuggono; pertanto, consentire di scambiare le informazioni con il compagno significa permettere che si crei un patrimonio comune, uno *scaffolding* condiviso (cfr. Wood et al., 1976, p. 91). Le conseguenze sono molteplici: grazie al sostegno degli altri, ognuno compone al meglio il proprio *puzzle*; lo stress si riduce e cresce la voglia di ascoltare (Humphris, 1991; Micarelli, 1988).

L'elemento della *sovracalibrazione* si collega fisiologicamente, nell'ottica di Humphris, alla *ripetizione estesa* e alla *socializzazione*. Un brano sovracalibrato corrisponde alla percezione imperfetta di una foto; la nitidezza della visione viene raggiunta mediante un'osservazione ripetuta e condivisa. In particolare, il confronto con il compagno (anche per via delle divergenze che possono emergere) sostiene la motivazione ad ascoltare di nuovo. L'ASR è, dunque, un'attività integrata; vincola l'ascolto con l'interazione orale.

Abbiamo definito la prospettiva di Humphris *emergentista*; abbiamo aggiunto *socioculturale*; ci viene da completare con l'aggettivo *relativista*. Allo studioso inglese l'idea della comprensione *come risultato* non interessa; egli, anzi, nutre dei dubbi che persino un lettore/ascoltatore esperto possa mai crearsi una mappa fedele del testo, una sorta di fotocopia mentale (Humphris, 1991b). Allenare all'ASR ha lo scopo di far tollerare all'apprendente gli inevitabili margini di approssimazione che la comprensione comporta (Humphris, 1993a):

Una alimentazione a base di frequentissimi *Ascolti autentici* sviluppa nello studente una sempre maggiore serenità davanti all'ignoto, al non-classificabile, una sempre maggiore capacità di contemplare più ipotesi simultaneamente, una sempre maggiore capacità di non ricorrere a tutti i costi ad una qualche soluzione semplicistica. Insomma, un progetto didattico che forma la persona a vivere bene con il disordine del sapere, con la sua provvisorietà e la sua permeabilità; una persona più disposta ad incuriosirsi con entusiasmo ogni qualvolta sopraggiungono dati che complicano il campo di ricerca; una persona, in definitiva, che acquista la mentalità del migliore ricercatore.

Benché sia difficile definire una versione *standard* della tecnica, condividiamo con il lettore la seguente scansione, frutto di una sintesi operata a partire da Humphris (1993a).¹⁷ Per ragioni di chiarezza, evidenziamo le singole audizioni in neretto.

- L'insegnante fa sedere i corsisti in cerchio. Li invita a mettere da parte carta e penna. Unico compito: ascoltare
- **Primo ascolto**
- **Secondo ascolto**
- Primo confronto a coppie. L'insegnante fa alzare gli studenti e fa sistemare le sedie in modo che ciascuno si sieda faccia a faccia con il compagno (coppia A). La consegna è: "*Scambiatevi informazioni su ciò che avete sentito*". Li interrompe quando si accorge che in una coppia lo scambio è esaurito, e procede con la fase successiva
- **Terzo ascolto**
- Confronto a coppie (coppia A, stessa di prima)
- **Quarto ascolto**
- Confronto a coppie (coppia A)
- Scambio di compagno e formazione di nuove coppie (coppia B)
- **Quinto ascolto**
- Confronto a coppie (coppia B)
- **Sesto ascolto**
- Confronto a coppie (coppia B)

Durante i sei ascolti (eventualmente sette) ciascuno ha modo di confrontarsi con due compagni diversi¹⁸. La tecnica presenta perciò una *socializzazione a variabilità limitata o ristretta* (o più semplicemente,

¹⁷ L'ASR è una pratica (comunicazione personale di Luigi Micarelli, 3 novembre 2019, via posta elettronica) "sperimentata, modificata, rielaborata e migliorata all'interno del corpo docente della DILIT I.H. Scuola di Lingue di Roma". Della stessa DILIT I.H. Humphris ha presieduto a lungo il Dipartimento di Formazione.

socializzazione limitata o ristretta), posto che per i primi quattro ascolti ciascuno si confronta con lo stesso compagno (Humphris, 1993a).

Come il lettore avrà avuto modo di apprezzare, l'ASR costituisce una proposta lontana dal modo tradizionale di esercitare l'abilità di comprensione orale nella classe di lingua. In genere, anche nella classe che si definisce "comunicativa", l'allievo viene sottoposto a brani *calibrati*, preceduti da *parentesi di precomprensione* (a carattere tematico-lessicale), che valgono a orientare (e quindi a *facilitare*) la comprensione. Nella maggior parte dei casi, i brani sono corredati di esercizi chiusi (vero/falso, quesiti a scelta multipla, abbinamenti, griglie), e l'allievo può contare su una o due audizioni al massimo.¹⁹ La verifica è spesso eseguita *in plenum*, secondo un *pattern* interazionale consolidato (Sinclair & Brazil, 1982): l'insegnante rivolge una domanda a uno studente → lo studente risponde → l'insegnante commenta la correttezza o meno della risposta.

Nello schema a seguire mettiamo a confronto *l'assetto strategico* (ovvero le caratteristiche salienti) dell'*ascolto a restrizione tematica*, escogitato da Krashen (ART), con quello dell'*ascolto sovracalibrato e ripetuto*, codificato da Humphris (ASR), e infine con quello delle pratiche più diffuse (per quanto ci sia concesso generalizzare) in merito all'esercizio dell'abilità di comprensione orale.

Tabella 2
Assetto strategico di ART, ASR e attività tradizionali

	AU	D	RT	AD	PC	RE	AP	S	I	V
ART	X	X	X	X	X	X	X			
ASR	X					X	X	X	X	
Attività tradizionali	(X)	X			X			(X)		X

Nota: Legenda AU: Autenticità dei testi o semi-autenticità. D: Dimensionamento. RT: Restrizione tematica. AD: Autodeterminazione. PC: Precomprensione. RE: Ripetizione estesa. AP: Apertura (libertà concessa nello svolgere il compito). S: Socializzazione. I: Integrazione. V: Verifica.

In sintesi, la tecnica dell'ART di Krashen (1996)

- è basata su testi autentici o semi-autentici
- prevede l'adozione di testi calibrati
- è tematicamente ristretta (i brani fanno capo a uno stesso tema o vertono su una medesima situazione)
- è autodeterminata; la scelta dei temi su cui vertono i testi è affidata agli allievi, così come è a loro demandata la decisione di quante volte ascoltare
- nel caso lo studente non disponga delle prenoscenze necessarie per affrontare il tema, il contenuto viene anticipato (eventualmente in L1) dall'insegnante
- prevede una ripetizione estesa (in media la scelta degli studenti verte sui 4 ascolti; cfr. Rodrigo & Krashen, 1996)
- è aperta; gli studenti hanno libertà nello svolgere il compito assegnato (non consta di esercizi chiusi)
- non prevede una verifica finale

La tecnica dell'ASR di Humphris (1993a), in alternativa,

¹⁸ O al limite tre compagni, nel caso in cui dopo il quinto ascolto si decida di formare nuove coppie, secondo un'ipotesi suggerita dallo stesso Humphris (comunicazione personale, via posta elettronica, del 3.11.2011).

¹⁹ La ripetizione limitata dell'audio può essere dovuta a vari motivi. Tra essi, taluni sottolineano un pregiudizio diffuso tra i docenti (Scrivener, 2012): "The teacher hears and understands the whole recording in full the first time he or she plays it. By the time the teacher replays it a second time, it already starts to feel dull for him or her, and the teacher finds it hard to believe that it would be interesting or useful for it to be played a third time; to the teacher, that would seem to reduce the lesson's pace to a crawl. But for many of his or her students, the content of the recording may be a total fog for the first or second time of listening, and only as they start to work on it does it clear a little. For them, engagement may be increasing as they start to get an understanding of the contents and wish to learn more; repeated plays may cause them to get more involved" (p. 264).

- è basata su testi autentici o semi-autentici
- prevede l'adozione di testi sovracalibrati
- non contempla una restrizione tematica
- è strutturata: il docente segue un protocollo preciso
- esclude ogni attività di precomprensione
- si basa su una ripetizione estesa (6-7 volte)
- è aperta (gli studenti non svolgono esercizi chiusi)
- è socializzata; l'ascoltatore si confronta con due (o al massimo tre) compagni (è quindi integrata)
- non prevede una verifica finale

Le attività di ascolto generalmente praticate in classe, infine,

- sono basate su testi autentici, semi-autentici o non autentici
- si basano su brani calibrati
- non hanno una restrizione tematica
- escludono forme di autodeterminazione
- prevedono una ripetizione limitata (1 o 2 ascolti)
- sono precedute da attività di precomprensione
- sono corredate di esercizi prevalentemente chiusi
- possono prevedere una socializzazione, nella forma della verifica *in plenum* eterodiretta
- prevedono una verifica finale

Una riflessione, infine, va dedicata alle direttrici motivazionali su cui i tre generi di tecniche si reggono. Altrove abbiamo analizzato diverse proposte glottodidattiche alla luce dei bisogni psicologici fondamentali, come espressi da Berne (1961), in particolare *sicurezza* e *stimolazione* (Torresan, 2014).

Se disponiamo le tre tipologie di attività sopra descritte (ART, ASR e attività tradizionali) lungo un continuum ai cui estremi immaginiamo il massimo di *sicurezza*, da un lato, e il massimo di *stimolazione* dall'altro, constateremo come le attività tradizionali privilegino un bisogno di *sicurezza*, mentre quella di Krashen, e in misura maggiore quella di Humphris, possono dirsi maggiormente sensibili al bisogno della *stimolazione*, nella forma dell'esplorazione autonoma dell'*input* da parte dall'apprendente, la quale comporta, a sua volta, una revisione continua delle ipotesi addotte (Figura 1).

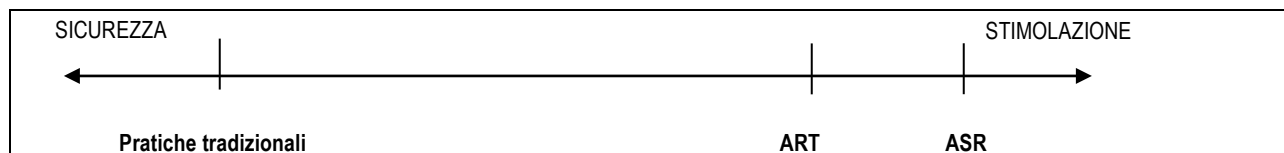


Figura 1. Pratiche tradizionali, ASR e ART all'interno dell'opposizione sicurezza-stimolazione

Sulla base della nostra esperienza, e quindi nei termini di un'ipotesi del tutto soggettiva, le pratiche tradizionali possono essere maggiormente apprezzate da studenti che preferiscono percorsi più strutturati, che poco tollerino l'ambiguità e che intendano esercitare un notevole controllo sul materiale di studio. Diversamente, l'ART e l'ASR vengono incontro ai bisogni degli studenti più autonomi e meno dipendenti dal campo (ovvero, che possono prescindere dall'esigenza di un contesto).

Siamo convinti, ad ogni modo, che le tre pratiche si possano integrare in un curriculum, in un'ottica sensibile al profilo e alle esigenze di ciascun allievo. Ciò significa che, sulla base della classe che l'insegnante ha di fronte (considerando quindi il *background* linguistico generale, la familiarità con altre lingue, l'esposizione a metodologie comunicative, la predisposizione alla ricerca, la capacità di tollerare l'ambiguità, ecc.), l'insegnante può avvalersi delle pratiche maggiormente stimolanti (ART e ASR), senza per questo escludere l'adozione di pratiche tradizionali. Gli sarà prezioso sintonizzarsi – ripetiamo – con i bisogni, le abitudini e le retroalimentazioni che provengono dalla classe.²⁰

²⁰ Riguardo a questa nostra concezione Luigi Micarelli precisa (comunicazione personale tramite posta elettronica, 11 novembre 2019): "La convinzione della bontà dell'ASR rischia di spazzare via altre modalità. Se l'insegnante non è intimamente convinto della bontà dell'ASR rischia rimostranze da parte degli studenti. Ci vuole molta convinzione. Solo

3. L'indagine

La nostra indagine ha per oggetto attività di ascolto ripetuto somministrate in classi di studenti universitari, lusofoni, iscritti al corso di Lingua e letteratura italiana dell'Università Federale Fluminense (Niterói, Brasile). In una prima classe, di livello orientativamente B1,²¹ sono state effettuate 3 sperimentazioni nel corso dell'a.a. 2017 (Ricerca I); nella seconda, di pari livello, ma con un profilo più omogeneo, ne sono state effettuate due, nell'a.a. 2019 (Ricerca II). Le sperimentazioni differiscono le une dalle altre per la difficoltà del brano di comprensione in rapporto alla competenza media della classe nell'ascolto, il numero di ripetizioni, il format di socializzazione. Per quanto concerne il grado di difficoltà si sono analizzate tre situazioni:

- calibrazione del brano in accordo al grado di competenza nell'ascolto (Somministrazione 1 e Somministrazione 2)
- sovracalibrazione moderata (il testo è a un livello di difficoltà superiore rispetto alla competenza media della classe nell'ascolto; Somministrazione 4 e Somministrazione 5)
- sovracalibrazione marcata (il livello di difficoltà del testo è di due volte superiore alla competenza media della classe nell'ascolto; Somministrazione 3)

Il numero di volte in cui il brano è stato fatto ascoltare è stato:

- 4 nella Somministrazione 1 e nella Somministrazione 2
- 5 nella Somministrazione 4 e nella Somministrazione 5
- 6 nella Somministrazione 3

Per quanto concerne il format di socializzazione (ovvero il *pattern* di interazione in coppia che segue una singola audizione) abbiamo tre possibilità:

- format nullo: assenza di socializzazione (in aderenza all'ART); così avviene nella Somministrazione 1;
- format A: il *partner* a cui riferire le proprie ipotesi è lo stesso fino al quarto ascolto (in aderenza alla versione standard dell'ASR); così avviene nella Somministrazione 4;
- format B: si cambia di *partner* ogni due ascolti, secondo una nostra variante dell'ASR, finalizzata a una ampia circolazione delle ipotesi; così avviene nelle Somministrazioni 2, 4 e 5.

l'insegnante fermamente convinto dell'ASR può passare in modo elastico anche ad una pratica tradizionale (nei corsi di preparazione alle certificazioni lo facciamo)". La posizione di Guastalla è così espressa (comunicazione personale tramite posta elettronica, 15 novembre 2019): "Non sono d'accordo. Proprio se consideriamo lo schema della figura 1, un'attività è più stimolante, una più rassicurante. Seppure non ci interessasse verificare quale strategia provochi un aumento della competenza di ascolto, già questo dovrebbe dirci che bisogna scegliere in base allo studente che abbiamo davanti in quel momento se proporre un'attività stimolante (che potrebbe risultare frustrante – soprattutto se la proponi male!) o una tradizionale [...] ma molto tranquillizzante che fa sentire il nostro studente a suo agio e "bravo". Saltare dall'una all'altra secondo me non funziona proprio. Voler mettere in un curriculum modalità così diverse per non far torto a nessuno a mio giudizio non funziona, ma è una constatazione personale".

²¹ La competenza nell'ascolto da parte dei partecipanti è stata definita mediante cinque test di comprensione orale di livello B1 in lingua italiana realizzati dal BIFIE, ente ministeriale austriaco (*Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens*). Si tratta di prove soggette a un'attenta validazione (Freuenberg et al., 2014). I file non sono di libero accesso; il lettore che li voglia ascoltare deve rivolgersi all'ente (<www.bifie.at>).

Tabella 3
Format di socializzazione

Versione standard	Somministrazioni				
ASR	1	2	3	4	5
Format A	Format nullo	Format B	Format B	Format A	Format B
a1 (contestuale)		a1	a1	a1	a1
		c1 (A)	c1 (A)	c1 (A)	c1 (A)
a2		a2	a2	a2	a2
c1 (A)		c2 (A)	c2 (A)	c2 (A)	c2 (A)
a3		a3	a3	a3	a3
c2 (A)		c3 (B)	c3 (B)	c3 (A)	c3 (B)
a4		a4	a4	a4	a4
c3 (A)		c4 (B)	c4 (B)	c4 (A)	c4 (B)
a5			a5	a5	a5
c4 (B)				c5 (B)	c5 (C)
a6			a6		
c5 (B)					

Nota. a = ascolto; c = confronto tra pari; (A), (B) e (C) = coppie diverse

Entrando nel dettaglio delle ricerche, la Ricerca I, condotta nella prima classe, consta di due analisi: Analisi A: sono stati messi a confronto gli esiti di due ascolti ripetuti per quattro volte di brani calibrati, l'uno privo di socializzazione (Somministrazione 1), l'altro invece socializzato (format B; Somministrazione 2); Analisi B: sono stati messi a confronto gli esiti di un ascolto ripetuto a sovracalibrazione marcata (Somministrazione 3) con quelli di un ascolto ripetuto di un brano calibrato (Somministrazione 2), a parità di format di socializzazione (format B).

Le domande che ci siamo posti sono state le seguenti:

- 1) nell'ascolto ripetuto di un brano calibrato, la comprensione aumenta per effetto della socializzazione delle ipotesi?
- 2) a parità di format di socializzazione (format B), quali differenze si possono notare tra l'ascolto ripetuto di un brano calibrato e l'ascolto ripetuto di un brano a sovracalibrazione marcata?

Alla domanda n. 1 è stata data risposta mediante l'Analisi A (§3.1.5.1.); alla domanda n. 2 è stata data risposta attraverso l'Analisi B (§3.1.5.2.).

La Ricerca II, condotta nella seconda classe, consta di una sola analisi (C), mediante la quale sono stati messi a confronto gli esiti di due ascolti ripetuti, per cinque volte, di brani moderatamente sovracalibrati, con una differenza in termini di format di socializzazione (format A nella Somministrazione 4; format B nella Somministrazione 5). La Ricerca II ha inteso rispondere ai seguenti quesiti:

- 1) si notano differenze, in merito alle percentuali di nuclei assimilati di un brano audio moderatamente sovracalibrato, tra il format di socializzazione B (Somministrazione 5) e il format di socializzazione A (Somministrazione 4)?
- 2) le Somministrazioni 4 e 5, contraddistinte da una sovracalibrazione moderata, presentano differenze significative rispetto alla Somministrazione 3, contrassegnata da una sovracalibrazione marcata (nei limiti, pur sempre, che questa comparazione comporta, posta l'eterogeneità del campione di riferimento)?

Nella Tabella 4 il lettore dispone del prospetto riassuntivo dell'intera indagine. La competenza media d'ascolto è B1 per tutti i gruppi.

Tabella 4

Prospetto dell'indagine

Ricerca	Analisi	Sommini- strazione	Periodo	Classe	n. studenti	Livello del testo	Scarto testo/ competenza	n. ascolti	Grado di socializzazione*	n. interazioni	Format**
I	A	1	05/2017	1	9	B1	-	4	0	0	nullo
I	A	2	05/2017	1	9	B1	-	4	2	4	B
I	B	3	12/2017	1	7	C1	+2	6	2	4	B
II	C	4	05/2019	2	6	B2+	+1	5	2	5	A
II	C	5	05/2019	2	6	B2	+1	5	3	5	B

Nota. *grado di socializzazione = n. di compagni con cui ci si confronta in totale;

**format nullo: assenza di socializzazione; format A: il partner a cui riferire le proprie ipotesi è lo stesso fino al quarto ascolto; format B: si cambia partner ogni due ascolti.

A seguire, illustriamo in dettaglio la Ricerca I, svolta nella prima classe (§3.1.), per poi passare alla Ricerca II, svolta nella seconda classe (§3.2.).

3.1. Ricerca I (analisi A e B)

Di seguito illustriamo le caratteristiche degli ascolti ripetuti eseguiti nella prima classe e il metodo di indagine (§§3.1.1.-3.1.4.), presentiamo i dati raccolti (§3.1.5.) e traiamo una sintesi (§3.1.6.).

3.1.1. Ricerca I. Caratteristiche delle somministrazioni

Le caratteristiche delle somministrazioni realizzate nella prima classe sono riassunte nella Tabella 5.

Tabella 5

Caratteristiche generali delle somministrazioni nella prima classe

Sommini- strazione	Periodo	Testo	n. ascolti	Grado di socializzazione	n. interazioni	Format*
1	05/2017	calibrato	4	0	0	nullo
2	05/2017	calibrato	4	2	4	B
3	12/2017	marcatamente sovracalibrato	6	2	4	B

Nota. *format nullo: assenza di socializzazione; format B: si cambia partner ogni due ascolti.

Le prime due somministrazioni sono avvenute a poca distanza l'una dall'altra; la terza è stata eseguita nel semestre successivo, a sei mesi di distanza dalle prime due. I brani impiegati nelle prime due somministrazioni sono *calibrati* rispetto al livello medio della classe (in sintonia con la prassi dell'ART), mentre il terzo è *marcatamente sovracalibrato* (con maggiore aderenza a quanto indicato da Humphris). Nelle prime due somministrazioni non si è proceduti oltre al quarto ascolto (in accordo con la media degli ascolti spontanei dell'ART); nella terza, invece, ci si è spinti fino al sesto ascolto (come previsto nell'ASR).

3.1.2. Ricerca I. La classe e i testi

La composizione della classe si è mantenuta inalterata nelle prime due somministrazioni, mentre ha subito delle variazioni (a causa di assenze, ingressi e uscite dal gruppo) nella terza, come evidenziato nella Tabella seguente. Il profilo della classe (tracciato a partire dai risultati emersi dalle prove elaborate dal BIFIE) è eterogeneo; la competenza media nell'ascolto è di livello B1; sono apprezzabili leggeri incrementi tra le prime due somministrazioni e la terza (Tabella 6). Gli studenti che, sulla base dei dati emersi dalle prove BIFIE, si distaccano per un certo disallineamento rispetto alla competenza media della classe sono evidenziati con uno sfondo grigio.

Tabella 6
Composizioni della prima classe durante le tre somministrazioni e competenza nell'ascolto

Somministrazioni			
1 e 2		3	
Studenti	Competenza nell'ascolto	Studenti	Competenza nell'ascolto
A	B1	-	
B	B1	B	B1+
Br	B1	-	
C	B1/B2	-	
CP	B1	CP	B1+
CR	A2	CR	A2/B1
J	B1	J	B1
M	A1	-	
R	B1	R	B1
L	-	L	A2
T	-	T	B2

Nelle prime due somministrazioni abbiamo optato per brani *calibrati*, dicevamo, in linea cioè con la competenza media della classe (B1). Nella terza siamo invece ricorsi a un brano contraddistinto da *marcata sovracalibrazione*, cioè di due livelli superiore a quello medio della classe (C1). Ulteriori caratteristiche dei testi sono riportate alla Tabella 7.

Tabella 7
Caratteristiche dei testi somministrati nella prima classe

Somministrazione	Tema	Genere	Fonte	Durata	Livello
1	Davide parla del suo sport preferito (il tennis)	monologo	Repository dell'archivio del BIFIE <www.bifie.at> [accesso limitato]	3'09"	B1
2	Sara parla della sua esperienza a scuola	monologo	Repository dell'archivio del BIFIE <www.bifie.at> [accesso limitato]	3'22"	B1
3	Uno studioso espone l'ipotesi secondo la quale ci sono riserve di acqua sui pianeti di Europa e Titano	monologo	YouTube <www.youtube.com/watch?v=f_o9yswJnqQ>	4'15"	C1

I primi due brani provengono dall'archivio dell'ente ministeriale austriaco BIFIE. Il loro livello è accertato dall'ente governativo mediante analisi quali-quantitative (Freuenberg et al., 2014). La definizione del livello del terzo audio si è avvalsa di una griglia per l'attribuzione di livello di testi complessi (Torresan, 2020).

3.1.3. Ricerca I. Il numero di ascolti e la socializzazione delle ipotesi

Il numero di ascolti è stato negoziato con la classe. Gli allievi sono stati interpellati in merito al livello di esposizione massimo oltre il quale la comprensione non avrebbe registrato un incremento. Il loro giudizio è stato:

- 4 ascolti nel caso del brano calibrato (Somministrazione 1 e Somministrazione 2)
- 6 ascolti nel caso del brano caratterizzato da sovracalibrazione marcata (Somministrazione 3)

La prima somministrazione consta di un ascolto ripetuto non socializzato: non è prevista alcuna interazione *ex-post* tra gli allievi (format di socializzazione nullo).

Nelle altre due si è optato, invece, come già detto, per un format di socializzazione alternativo rispetto a quello previsto da Humphris. Mentre nella versione canonica dell'ASR la prima coppia viene mantenuta a lungo (fino al quarto ascolto; format A), abbiamo deciso di rinnovare le coppie ogni due ascolti, al fine di permettere una maggiore circolazione delle ipotesi (format B).

Oltretutto, a differenza dell'impostazione desumibile da Humphris (1993a), che prevede che lo scambio avvenga solo a partire dal secondo ascolto, abbiamo deciso che l'interazione avesse luogo già a partire dal primo ascolto. Nella Somministrazione 3, su richiesta della classe, non è stato realizzato alcun confronto a seguito del quinto ascolto (e così neppure dopo il sesto, cfr. Tabella 4, *supra*).

La consegna trasmessa agli studenti è stata *"scambiatevi informazioni con il compagno"*. È stato aggiunto che potevano usare l'italiano o la loro lingua di origine.²²

3.1.4. Ricerca I. La raccolta dei dati

Gli allievi sono stati invitati a prendere appunti, ascolto dopo ascolto (era concessa loro la scelta in merito all'uso del codice: italiano e/o portoghese); solo nella terza somministrazione, vista la mole di dati che si veniva accumulando, abbiamo chiesto loro di provvedere a una sintesi finale. Ascolto dopo ascolto, è stato raccomandato loro di non trascrivere parole isolate, ma di *formare frasi di senso compiuto*. Abbiamo inteso così prevenire una presa di appunti basata sulla decodificazione di vocaboli isolati, la quale non restituisce i processi interpretativi che stanno alla base della comprensione (Anderson, 1972). Non è stato assegnato un limite di tempo: l'attività poteva dirsi terminata quando tutti avevano smesso di prendere appunti. La consegna è stata la seguente: *"Prendete un foglio. Mentre ascoltate prendete appunti in riferimento a quello che ascoltate. Potete usare l'italiano o, se preferite, il portoghese. Il nostro scopo è vedere come si sviluppa la comprensione, mano a mano che si ascolta. Non scrivete parole isolate ma frasi di senso compiuto. Ad ogni nuovo ascolto userete una penna di diverso colore, che vi daremo noi"*. Abbiamo ripetuto la consegna in portoghese e chiesto se ci fossero dubbi. In nessuna occasione ci sono state domande di chiarimento.

Vivian Fasura ha poi operato il calcolo dei nuclei informativi riportati dagli studenti in ogni singola ricognizione, comparandoli con i nuclei informativi totali veicolati da ciascun brano (cfr. Appendice). La procedura ha ricalcato quella adottata da Rodrigo (2017):

The students have to write down what they have understood after the first listening, then to write the *new* information understood after the second listening, and finally add what they had understood after the third listening. (p. 38; il corsivo è nell'originale)

La stessa Rodrigo (2017) spiega,

For the purpose of this experimental study, the use of an immediate recall protocol was needed so that understanding by the participants could be quantified systematically. The students' written recalls were collected and then analysed following an idea-unit analysis [...]. In the present study, a semantic idea-unit (or i-unit) is defined as a piece of information conveyed by a speaker. Idea-units allowed us to quantify the amount of new information understood after each listening. The analysis is done by counting the idea-units in written recalls recorded automatically after each listening. Each sentence was analysed to determine how many idea-units (eg. piece of information) it contained. (p. 39)

I dati sono stati poi convertiti in percentuale. Siamo consci che la scelta di adottare la presa di appunti quale strumento per valutare la comprensione orale può sollevare obiezioni di tipo metodologico [(a), (b) e (d)] e psicologico (c):

- a. c'è il rischio di un'invalidità relativa al contenuto, nella misura in cui si valuta un'abilità, la comprensione orale, facendo leva su un'altra abilità, la scrittura (per quanto, più precisamente, si tratti di una trascrizione parziale);
- b. è difficile dire, con esattezza, se la presa di appunti ci restituisca quanto compreso, posto che essa è sensibile a una selezione personale dei significati (Devine & Meagher, 1989);
- c. a dire di Humphris, chiedere agli studenti di prendere appunti durante l'ascolto rischia di "inquinare l'indagine" (comunicazione personale, via posta elettronica, 3.11.2011):

²² A una impressione esterna ci è parso che il codice usato fosse prevalentemente l'italiano; meno frequentemente gli studenti sono ricorsi al codice materno.

ogni volta che si parla dell'insegnamento trascurando le relazioni di potere presenti nell'aula credo che viene sfocato l'oggetto sotto osservazione. Nella fattispecie stiamo parlando di una scrittura che sarà consegnata [all'insegnante] [...].

Il fatto che un documento scritto debba essere trasmesso al docente, anche per un solo motivo di studio, può in effetti agire negativamente sulla libera volontà di esprimersi da parte del candidato. Tra lo studente e l'insegnante non vi è un rapporto alla pari; è possibile, pertanto, che l'ombra del giudizio induca chi scrive a non mettere su carta ogni ipotesi gli venga in mente (cfr. Humphris, 1992). In vece della presa di appunti, lo studioso consiglia una registrazione orale del singolo (se l'ascolto ripetuto è da eseguirsi in modalità individuale) o dello scambio tra studenti (nel caso sia prevista una socializzazione); le trascrizioni che se ne ricavano possono essere oggetto di un'indagine qualitativa (così come avviene in Luzi Catizone, 1993). Scrive Humphris (comunicazione personale, via posta elettronica, 3.11.2011):

Non [...] uno studio quantitativo bensì qualitativo [...] si pubblicano le trascrizioni e ogni studioso le commenta come meglio crede. Non si può "provare" niente. Ma certamente stimolerebbe discussioni interessanti.

- d. la presa di appunti non riflette le condizioni in cui, in genere, viene praticata l'attività.

Alle prime tre obiezioni rispondiamo come segue:

- a1. variabili esterne sono pur presenti in molte prove di comprensione; si pensi a un quesito a scelta multipla applicato a un brano audio (lo studente legge una serie di opzioni) o a una risposta aperta (lo studente elabora una risposta scritta). Si potrebbe, anzi, affermare che, di fatto, è impossibile valutare l'ascolto senza ricorrere a un'altra abilità (Boyle, & Suen, 1994; Brindley, 1998). Il problema, piuttosto, è accertarsi se la variabile esterna comporti una variazione significativa nella misurazione dell'abilità oggetto di studio (cfr. Buck, 2001, pp. 100–101). Nel caso di un quesito a scelta multipla, per esempio, se le opzioni sono semplificate rispetto alla competenza nella lettura dei candidati (ovvero sono linguisticamente sottodimensionate), non abbiamo motivo di supporre che l'esercizio induca a significativi problemi di invalidità.²³ Nel nostro caso, posto che all'allievo sia concesso di ricorrere alla propria lingua di origine, siamo dell'avviso che la presa di appunti non generi significativi problemi di invalidità, considerato il fatto che, anziché una forma di scrittura vera e propria, abbiamo a che fare con una forma di trascrizione parziale. Si può aggiungere che il *note-taking* è una strategia che può riflettere una situazione autentica: nella vita di tutti i giorni capita che una persona prenda appunti in riferimento ai contenuti di un discorso a cui è esposta (cfr. Elliott & Wilson, 2013, p. 171). Benché si debba riconoscere che c'è un carico cognitivo in più rispetto al semplice ascoltare (Piolat, Olive & Kellogg, 2005), indagini sulla presa di appunti dimostrano che essa non crea 'attriti' di sorta alla comprensione, né in ambito L1 (Hartley, 1983; 2002) né in ambito L2 (Carrell, 2007; Carrell & Dunkel, 2004; Carrell et al., 2002; Hale & Courtney, 1994);
- b1. non è solo la presa di appunti, ma è l'ascolto stesso (come lo è la lettura) a essere selettivo. Nel quotidiano, anche nei discorsi formulati in una lingua in cui siamo molto competenti, non è detto che la nostra rappresentazione coincida con quella di altri ascoltatori (o lettori) parimenti competenti (cfr. Buck, 2001, p. 99; Humphris, 1993b; Sarig, 1989); la presa di appunti non fa altro che riflettere questa selezione ordinaria;
- c1. alla pari della presa di appunti, pure la registrazione di un'interazione (come suggerito in alternativa da Humphris) può costituire per taluni un motivo di inibizione, nella consapevolezza, da parte di costoro, ch'essa sarà oggetto di studio (e quindi di inevitabile giudizio). In aggiunta, va riconosciuto come un resoconto orale a termine di un ascolto (nella forma di una sintesi) poggi fortissimamente sulla capacità di memoria, la quale varia da soggetto a soggetto (Just & Carpenter, 1992). La restituzione sincronica di nuclei informativi in forma scritta (come avviene nella presa di appunti) è, invece, sotto questo punto di vista, più agevole (cfr. Buck, 2001, p. 53).

²³ Per quanto mappare la rappresentazione interiore del testo sulla base di un *frame* già dato [gli *item*] è lungi dallo rispecchiare le condizioni in cui si ascolta in contesti spontanei; cfr. Weir & Vidaković (2013, p. 414).

Riconosciamo, in ogni caso, l'effettiva estraneità del *note-taking* rispetto al modo in cui viene in genere implementata l'attività (obiezione [d]).

3.1.5. Ricerca I. I risultati

La ricerca condotta nella prima classe si è sdoppiata, abbiamo detto, in due tipi di analisi: Analisi A: un confronto tra la prima e la seconda somministrazione (§3.1.5.1.); Analisi B: un confronto tra la terza somministrazione e la precedente (§3.1.5.2.).

3.1.5.1. Analisi A

Di seguito presentiamo gli esiti delle prime due somministrazioni, seguiti da un bilancio.

3.1.5.1.1. Somministrazione n. 1

Nella Tabella 8 illustriamo le percentuali di nuclei informativi assimilati durante gli ascolti ripetuti del brano impiegato nella Somministrazione 1. Si tratta, abbiamo detto, di un ascolto calibrato (livello di difficoltà del testo: B1; livello medio di competenza nell'ascolto da parte della classe: B1) privo di socializzazione. Il profilo di quanto assimilato è illustrato nel grafico a seguire.

Tabella 8

Prima classe. Somministrazione 1. Percentuali di nuclei informativi assimilati

Somministrazione e ascolto	Studenti									
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R	
S1 a1	37,10	17,74	35,48	41,94	12,90	16,13	3,23	4,84	17,74	
S1 a2	46,77	35,48	40,32	61,29	30,65	16,13	22,58	14,52	29,03	
S1 a3	62,90	40,32	53,23	72,58	41,94	27,42	37,10	16,13	40,32	
S1 a4	66,13	41,94	58,06	75,81	46,77	32,26	53,23	19,35	43,55	

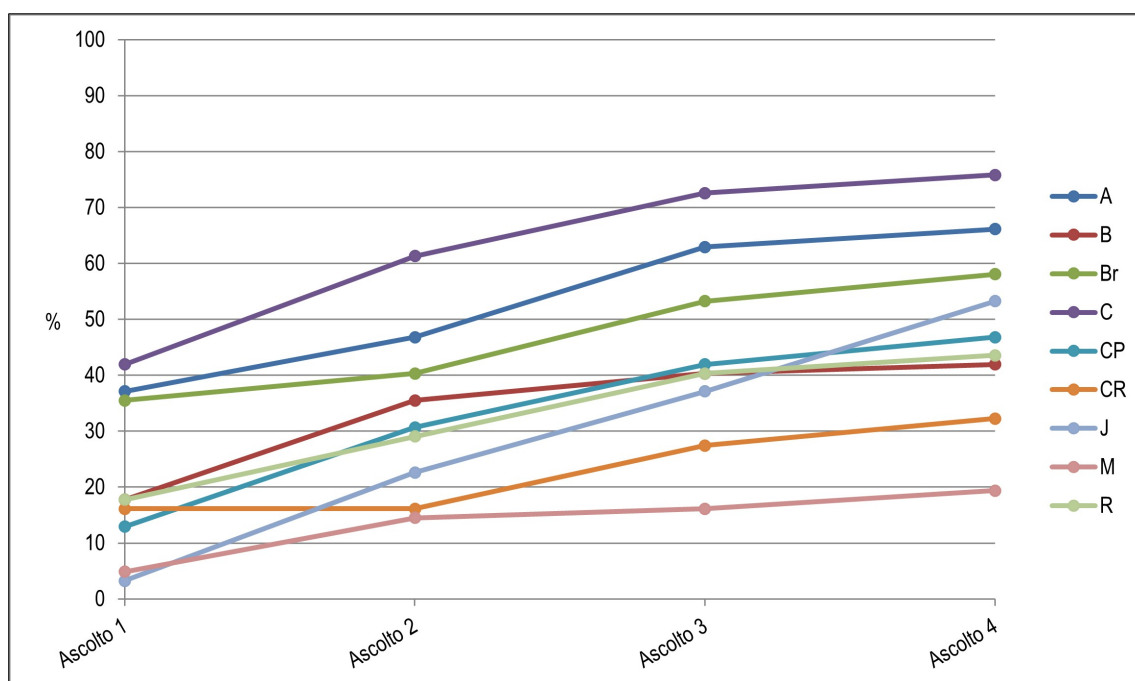


Figura 2. Prima classe. Sperimentazione 1. Profilo di quanto assimilato

L'analisi della Figura 2 rivela che tutti gli studenti hanno compreso di più ad ogni nuovo ascolto - eccetto nel caso di [CR], per la quale tra il primo e il secondo ascolto non si registra alcun incremento). Inoltre, i profili assumono la forma di una curva - eccetto quello di [J], che si configura come una linea retta, con un aumento costante di quanto compreso ([J] può aver prestato, a un primo ascolto, maggior attenzione a familiarizzare con il contesto, senza preoccuparsi di stendere su carta le informazioni recepite; ciò spiegherebbe il basso valore iniziale). Il maggior incremento si registra al secondo ascolto (ad eccezione di [A] e [Br], per i quali il maggior incremento si registra al terzo ascolto), mentre il minor incremento si registra al quarto ascolto (ad eccezione di [J], a cui corrisponde, abbiamo visto, una progressione costante). Nella Tabella 9 riportiamo: lo scarto tra le percentuali di comprensione relative alle singole audizioni (in nero) e l'incremento di comprensione progressivo, espresso in percentuale, facendo riferimento al primo ascolto (in blu).

Per fare un esempio, lo studente B nella prima audizione (a1) ha registrato una percentuale di comprensione pari a 17,74% (cfr. Tabella 8), calcolata sul rapporto tra i nuclei informativi rilevati attraverso il *note-taking* e la totalità dei nuclei informativi presenti nel testo. Nella seconda audizione (a2), la percentuale di comprensione è balzata al 35,48%, con uno *scarto* di circa 18 punti (Tabella 9). Ciò significa che rispetto alla prima audizione la comprensione è aumentata del 102% (*incremento progressivo*), ovvero lo studente ha compreso il doppio. Nella terza audizione (a3), la percentuale di comprensione arriva al 40,32%, con uno *scarto* positivo di 4,48 punti rispetto a quanto compreso in precedenza; ciò significa che la comprensione è aumentata in percentuale del 25,3% (*incremento progressivo*), ovvero di un quarto in riferimento alla comprensione iniziale (del valore, cioè, registrato a seguito della prima audizione: 17,74%).

Tabella 9

Prima classe. Somministrazione 1. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione e ascolto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 a1	37,10	17,74	35,48	41,94	12,90	16,13	3,23	4,84	17,74
S1 a2	+9,67 (+26,1)	+18,1 (+102)	+4,84 (+13,5)	+19,35 (+46,1)	+17,75 (+137,6)	- (-)	+19,35 (+598)	+9,68 (+200)	+11,19 (+63,1)
S1 a3	+16,13 (+43,5)	+4,48 (+25,3)	+12,91 (+36,4)	+11,29 (+26,9)	+11,29 (+87,5)	+11,29 (+70)	+14,52 (+450)	+1,61 (+33,2)	+11,29 (+63,1)
S1 a4	+3,23 (+8,7)	+1,62 (+9,1)	+4,83 (+10,4)	+3,23 (+7,8)	+4,83 (+37,4)	+4,84 (+30)	+16,13 (+500)	+3,22 (+66,5)	+3,23 (+18,2)

Scarto progressivo e incremento progressivo (ancorato alla prima percentuale di ascolto) ci restituiscono un'immagine del guadagno di comprensione in termini, rispettivamente, di prodotto e di processo. Da un lato, lo scarto misura come il compreso si espande, ascolto dopo ascolto, rispetto a un astratto 100%. È una misurazione definita, quindi, in riferimento a un prodotto ottimale ipotetico (la comprensione 'totale'). Dall'altro, l'incremento progressivo è un valore sensibile al grado di ritenzione iniziale; a parità di *scarto* tra due candidati, riscontriamo incrementi superiori laddove la percentuale di comprensione iniziale sia inferiore.²⁴ L'incremento trasmette, a nostro modo di vedere, un'immagine dell'entità dei processi cognitivi attivati dall'ascoltatore.

Nella Tabella 10 illustriamo lo scarto di comprensione tra il primo e il quarto ascolto (in nero) e l'incremento progressivo, in percentuale, ancorato dalla prima audizione (in blu).

²⁴ È il caso di [M] per esempio, confrontato con [CR]; come si evince nella Tabella 10, i due hanno uno scarto totale (tra il primo e l'ultimo ascolto) molto simile, pari circa al 15%; l'incremento progressivo totale del primo è tuttavia maggiore del 200% rispetto a quello del secondo, proprio per il fatto che la comprensione iniziale del primo è inferiore di circa il 75% rispetto a quella del secondo.

Tabella 10

Prima classe. Somministrazione 1. Scarto e incremento complessivi

Somministrazione e ascolto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 a1	37,10	17,74	35,48	41,94	12,90	16,13	3,23	4,84	17,74
S1 a4	66,13	41,94	58,06	75,81	46,77	32,26	53,23	19,35	43,55
Scarto complessivo	+29,03	+24,2	+22,28	+33,87	+33,87	+16,13	+50,00	+14,51	+25,81
Incremento complessivo	+78,2	+136	+62,8	+80,8	+262	+100	+1548	+300	+145

Al netto dei decimali, lo scarto medio è del 27%, mentre quello mediano è pari al 25%; l'incremento medio è 301%, mentre quello mediano è del 136%.²⁵

3.1.5.1.2. Somministrazione n. 2

Nella seconda sperimentazione abbiamo sottoposto un nuovo brano di ascolto, pur'esso calibrato, agli stessi studenti, a distanza di una settimana dalla prima. L'attività è caratterizzata da un format di socializzazione di tipo B (con un cambio di *partner* ogni due ascolti; cfr. Tabella 3). L'oggetto di rilevazione, in questo caso, è stato doppio: la percentuale di ritenzione a seguito di ogni ascolto e la percentuale di informazioni acquisite a seguito di ogni interazione.

Nella Tabella 11 riportiamo i risultati (a differenza dei compagni, gli studenti [Br] e [M] non hanno preso appunti al termine del primo ascolto).

Tabella 11

Prima classe. Somministrazione 2. Percentuali di nuclei informativi assimilati

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S2 a1	24,24	30,30	0,00	51,52	33,33	24,24	6,06	0,00	18,18
S2 c1	27,27	33,33	21,21	51,52	33,33	24,24	15,15	15,15	21,21
S2 a2	57,58	48,48	45,45	72,73	48,48	36,36	30,30	30,30	51,52
S2 c2	60,61	51,52	57,58	72,73	48,48	51,52	39,39	36,36	57,58
S2 a3	72,73	69,70	72,73	84,85	69,70	57,58	51,52	48,48	66,67
S2 c3	75,76	72,73	72,73	84,85	72,73	66,67	60,61	51,52	75,76
S2 a4	81,82	72,73	75,76	84,85	78,79	69,70	63,64	57,58	78,79
S2 c4	81,82	72,73	75,76	84,85	78,79	72,73	63,64	57,58	81,82

Il profilo di quanto assimilato è illustrato nel grafico in Figura 3.

²⁵ Riteniamo significativo considerare i valori mediani per l'incremento, dato il forte disallineamento tra i valori.

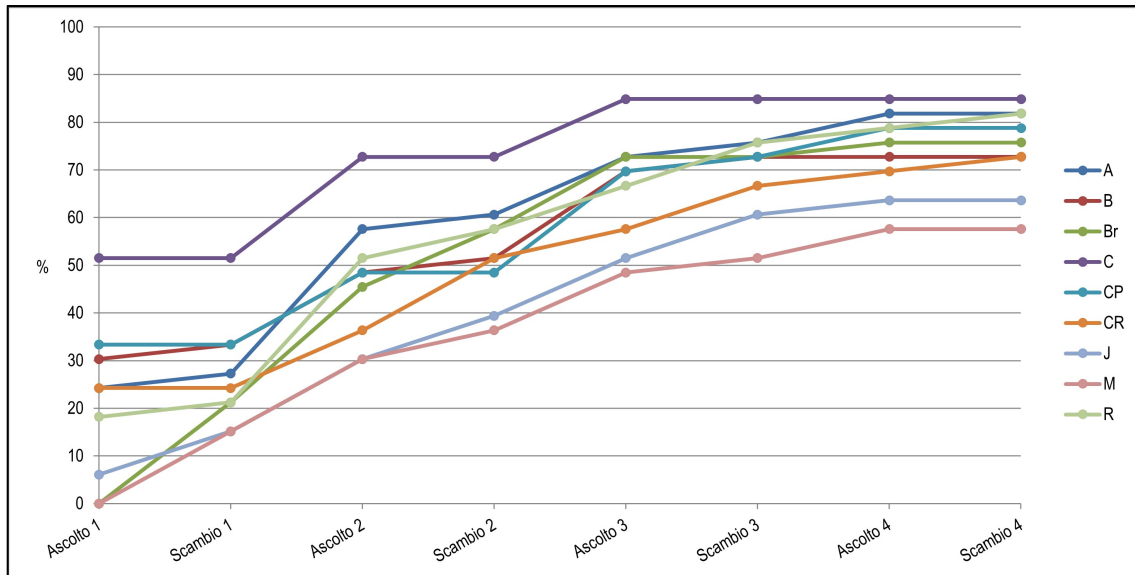


Figura 3. Classe 1. Sperimentazione 2. Profilo di quanto assimilato

L'analisi del grafico in Figura 3 evidenzia una serie di dati. In primo luogo, all'aumentare degli scambi corrisponde una riduzione delle differenze in termini di nuclei assimilati; ciò significa che l'interazione giova soprattutto agli studenti meno abili, la cui rappresentazione del testo beneficia del contributo dei compagni (con ogni probabilità, l'apporto fornito dai compagni più competenti, in termini di decodificazione, si rivela prezioso per attivare ipotesi ulteriori, una volta esposti di nuovo al brano audio). In secondo luogo, le curve di comprensione che hanno un punto di attacco più basso sono più 'armoniche', mentre quelle degli studenti più competenti sono più 'spezzate'; ciò lascia supporre che, mentre gli studenti meno abili traggono vantaggio dallo scambio con gli altri, la rappresentazione dei più abili è meno sensibile all'interazione con il compagno. Infine, lo studente più avanzato [C], che ha un livello di competenza nell'ascolto superiore al livello di difficoltà del brano audio (B1/B2 vs. B1), non beneficia di una ripetizione ripetuta; già alla terza audizione ha un'idea ben definita di cosa tratta il brano; ciò lascia dedurre due aspetti: in negativo, che la volontà di riascoltare sia sollecitata da una differenza tra la competenza dello studente e il grado di difficoltà del testo (confermando l'ipotesi di Humphris); in positivo, che laddove si dia una leggera sottocalibrazione del testo, tre ascolti sono più che sufficienti.

Nella Tabella 12 a seguire riportiamo lo scarto tra le percentuali di nuclei assimilati ad ogni ascolto e ad ogni scambio (in nero) e l'incremento di nuclei assimilati ascolto dopo ascolto, scambio dopo scambio (in blu), facendo riferimento alla comprensione iniziale.

Tabella 12

Prima classe. Somministrazione 2. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S2 a1	24,24	30,30	0,00	51,52	33,33	24,24	6,06	0,00	18,18
S2 c1	+3,03 (+12,5)	+3,03 (+10)	21,21 NR	(-) (-)	(-) (-)	(-) (-)	+9,09 (+150)	15,15 NR	+3,03 (+16,7)
S2 a2	+30,31 (+125)	+15,15 (+51)	+24,24 (+114)	+21,2 (+41,1)	+15,2 (+45,6)	+9,12 (+37,6)	+15,15 (+250)	+15,15 (+100)	+30,31 (+167)
S2 c2	+3,03 (+12,5)	+3,04 (+10)	+12,13 (+57,2)	(-) (-)	(-) (-)	+15,2 (+62,7)	+9,09 (+150)	+6,06 (+40)	+6,06 (+33,3)
S2 a3	+12,12 (+50)	+18,18 (+60)	+15,15 (+71,4)	12,1 (+23,5)	+21,2 (+63,6)	+6,06 (+27,1)	+12,13 (+200)	+12,12 (-)	+9,09 (+50)
S2 c3	+3,03 (+12,5)	+3,03 (+10)	(-) (-)	(-) (-)	+2,93 (+8,9)	+9,09 (+37,5)	+9,09 (+150)	+3,04 (+20,1)	+9,09 (+50)
S2 a4	+6,26 (+25,8)	- (-)	+3,03 (+14,3)	(-) (-)	+6,1 (+18,3)	+3,03 (+12,5)	+3,03 (+50)	+6,06 (+50,2)	+3,23 (+17,8)
S2 c4	- (-)	- (-)	- (-)	(-) (-)	(-) (-)	+3,03 (+12,5)	(-) (-)	(-) (-)	+3,03 (+16,7)

Il brano di riferimento risulta leggermente più facile rispetto a quello della somministrazione precedente; si comparino, alla Tabella 13, i dati relativi alla percentuale compresa a seguito del primo ascolto nella prima e nella seconda somministrazione (l'eccezione è costituita dalla studentessa [A]; mentre i dati relativi a [Br] e [M] sono esclusi dall'indagine, non avendo costoro preso appunti a seguito del primo ascolto).

Tabella 13

Percentuali di comprensione dopo il primo ascolto: le prime due somministrazioni a confronto

Somministrazione e ascolto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 a1	37,10	17,74	35,48	41,94	12,90	16,13	3,23	4,84	17,74
S2 a1	24,24	30,30	0,00	51,52	33,33	24,24	6,06	0,00	18,18
Differenza	-12,86	+12,56	NR	+9,58	+20,43	+8,11	+2,83	NR	+0,44

Nella Tabella 14 riportiamo lo scarto totale, in termini di nuclei assimilati, tra la prima audizione e l'ultimo scambio (in nero) e l'incremento progressivo totale, tra la prima audizione e l'ultimo scambio (in blu).

Tabella 14

Prima classe. Somministrazione 2. Scarto e incremento complessivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S2 a1	24,24	30,30	0,00	51,52	33,33	24,24	6,06	0,00	18,18
S2 c4	81,82	72,73	75,76	84,85	78,79	72,73	63,64	57,58	81,82
Scarto complessivo	+57,58	+42,43	NR.	+33,33	+45,46	+48,49	+57,58	NR	+63,64
Incremento complessivo	+237,5	+140	NR.	+64,7	+136,4	+200	+950	NR.	+350

Lo scarto medio è pari al 49%, quello mediano è pari al 48%; l'incremento medio è pari al 297%, quello mediano è pari al 200%.

3.1.5.1.3. Confronto tra la prima e la seconda somministrazione

La differenza tra quanto assimilato alla fine delle somministrazioni (alla fine dell'ascolto 4, nella Somministrazione 1, e alla fine dello scambio 4, nella Somministrazione 2) è positiva (Tabella 15): nella seconda esperienza i partecipanti hanno assimilato di più (valore medio: 25; valore mediano: 31).

Tabella 15

Prima classe. Differenze tra le percentuali di nuclei assimilati alla fine della prima e della seconda somministrazione

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 a4	66,13	41,94	58,06	75,81	46,77	32,26	53,23	19,35	43,55
S2 c4	81,82	72,73	75,76	84,85	78,79	72,73	63,64	57,58	81,82
Differenza	+15,69	+30,79	+17,07	+9,04	+32,02	40,47	+11,11	+38,23	+38,27

Si tratta di un valore tuttavia poco indicativo, posto che non riusciamo a distinguere i fattori che concorrono a tale aumento: la lieve facilità²⁶ di un testo rispetto all'altro (cfr. Tabella 13), da un lato, e la socializzazione, dall'altro, presente nel secondo caso e non nel primo.

Suggeriamo, pertanto, in questo paragone, di considerare un secondo valore: la differenza tra gli scarti totali delle due somministrazioni (Tabella 16), la quale, restituendoci l'aumento di nuclei assimilati al netto del primo ascolto, consente di apprezzare maggiormente l'impatto della socializzazione. Si registrano dati tendenzialmente positivi, ad eccezione di (C), lo studente più abile (per il quale non si danno differenze significative)²⁷ l'interazione pare, dunque, aver esercitato un effetto positivo sulla comprensione complessiva. La differenza media (espunti i valori di [Br] e [M], esclusi dall'indagine) è pari a 20; la mediana è pari a 18.

Tabella 16

Prima classe. Differenze tra gli scarti complessivi tra la prima e la seconda somministrazione

Somministrazione	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 scarto complessivo	+29,03	+24,2	+22,28	+33,87	+33,87	+16,13	+50,00	+14,51	+25,81
S2 scarto complessivo	+57,58	+42,43	NR	+33,33	+45,46	+48,49	+57,58	NR	+63,64
Differenza	+28,55	+18,03	NR	-0,54	+11,59	+32,36	+7,58	NR	+37,83

Se compariamo, invece, gli incrementi progressivi totali, grazie ai quali abbiamo una fotografia dello "sforzo" impiegato dai singoli nel giungere a una macrorappresentazione coerente, i dati sono contrastanti (Tabella 17). In un caso gli incrementi sono stati pressoché gli stessi [B]; in tre casi si riscontrano dati positivi [A], [CR] e [R]; in due casi i dati sono negativi [C] e [CP].

Tabella 17

Prima classe. Differenze tra gli incrementi progressivi complessivi tra la prima e la seconda somministrazione

Somministrazione	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 incremento complessivo	+78,2	+136	+63,4	+80,8	+262	+100	+1548	+300	+145
S2 incremento complessivo	+237,5	+140	NR	+64,7	+136,4	+200	+950	NR	+350
Differenza	+159	+4	NR	-16,1	-125,6	+100	-598	NR	+205

²⁶ Parliamo di lieve facilità posto che entrambi i testi sono di livello B1.

²⁷ I valori di [Br] e di [M] non sono oggetto di indagine, non avendo costoro preso appunti a seguito del primo ascolto.

Si tratta di dati il cui peso va tuttavia circostanziato. Il valore dell'incremento, come abbiamo argomentato, è sensibile alla quantità di informazioni assimilate al primo ascolto. Nel nostro caso, il secondo ascolto, abbiamo visto, si rivela più facile del primo. Ciò rende la comparazione, in termini di *incremento*, piuttosto incerta.

3.1.5.2. Analisi B

Nell'Analisi B abbiamo messo a confronto i risultati che provengono dalla terza somministrazione con quelli che emergono dalla precedente. Ricordiamo che la terza somministrazione è avvenuta a distanza di sei mesi dalla precedente (Tabella 4).

3.1.5.2.1. La terza sperimentazione

Il terzo brano è un monologo di livello C1, attinto da Youtube, che tratta dell'ipotesi di uno studioso circa la presenza dell'acqua sui pianeti di Titano e di Europa. La difficoltà del brano risiede nella poca familiarità dell'argomento e nel lessico specialistico; per contro, la velocità di eloquio è moderata, il timbro della voce è chiaro e la pronuncia è nitida. L'attribuzione del livello, come accennato, è avvenuta mediante il ricorso a una griglia apposita (Torresan, 2020). Solo cinque studenti della Somministrazione 3 provengono dal gruppo della prima e della seconda; ad essi si sono aggiunte due studentesse [L] e [T]. Il profilo del gruppo in termini di competenza è poco omogeneo.

Nella Tabella 6 abbiamo presentato il profilo dei partecipanti alle tre somministrazioni. Di seguito, riportiamo i risultati della terza sperimentazione (Tabella 18). Dopo il quinto ascolto, su richiesta degli studenti, non è stato operato più alcuno scambio. Com'è possibile notare, in molti scambi non si è avuto alcun incremento di nuclei assimilati (percentuali con sfondo grigio) con ogni probabilità, la poca familiarità con l'argomento non ha permesso l'attivazione e la condivisione di conoscenze enciclopediche.

Tabella 18

Prima classe. Somministrazione 3. Percentuali di nuclei assimilati

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti						
	B	CP	CR	J	R	L	T
S3 a1	19,40	20,90	4,48	1,49	4,48	0,00	20,90
S3 c1	19,40	23,88	8,96	4,48	13,43	0,00	20,90
S3 a2	26,87	37,31	10,45	20,90	19,40	17,91	46,27
S3 c2	26,87	37,31	11,94	20,90	22,39	17,91	47,76
S3 a3	38,81	49,25	17,91	26,87	26,87	20,90	59,70
S3 c3	38,81	49,25	22,39	26,87	29,85	20,90	59,70
S3 a4	44,78	61,19	31,34	35,82	37,31	28,36	65,67
S3 c4	44,78	61,19	32,84	38,81	37,31	28,36	67,16
S3 a5	49,25	65,67	38,81	44,78	38,81	34,33	70,15
S3 a6	52,24	65,67	44,78	47,76	41,79	38,81	71,64

Nella Figura 4 è rappresentato il profilo dei nuclei assimilati.

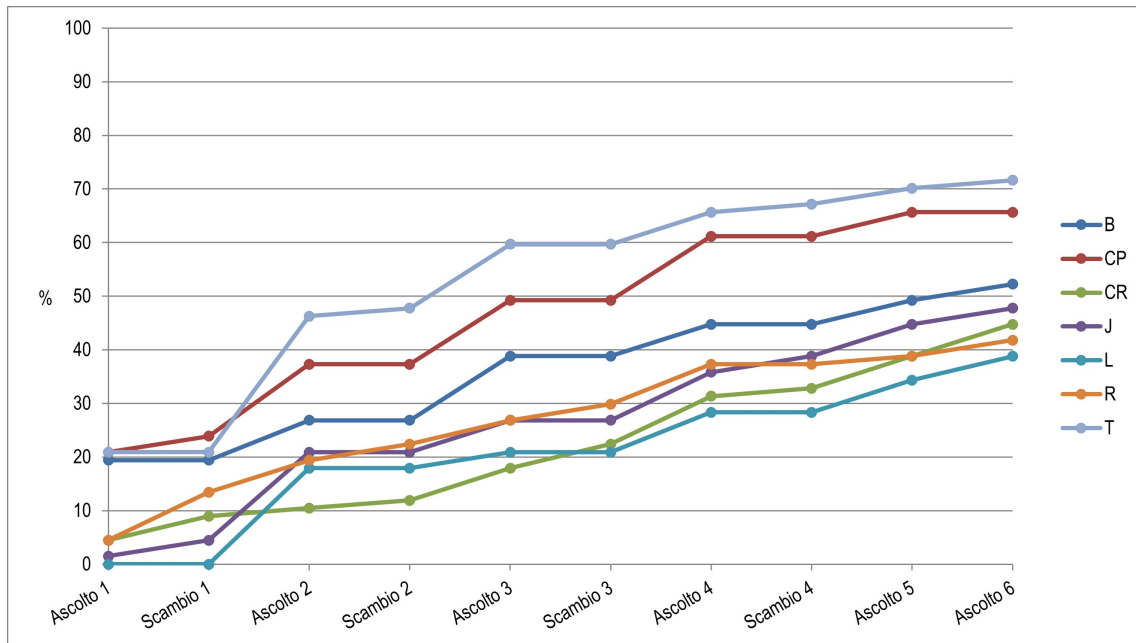


Figura 4. Classe 1. Sperimentazione 3. Profilo dei nuclei assimilati

Nella Figura 4, si nota la prevalenza di linee 'spezzate' rispetto a quelle 'armoniche', a conferma del fatto che per molti il contributo del compagno non ha costituito un apporto significativo. In aggiunta, è interessante osservare il distacco, rispetto al gruppo, degli studenti [T] e [CP]; oltre a una competenza maggiore, tale distacco può essere correlato al profilo accademico dei due ([T] è titolare di una cattedra scientifica; [CP] sta per terminare gli studi di dottorato in semiotica).

A seguire, nella Tabella 19, riportiamo in nero lo scarto tra le percentuali di nuclei assimilati in corrispondenza a ciascuno ascolto e a ciascun confronto e in blu l'incremento progressivo di nuclei assimilati.²⁸

²⁸ Il primo dato positivo è quello registrato al primo ascolto, ad eccezione di [L], per la quale il primo dato positivo si riscontra al secondo ascolto.

Tabella 19

Prima classe. Somministrazione 3. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti						
	B	CP	CR	J	R	L	T
S3 a1	19,40	20,90	4,48	1,49	4,48	0,00	20,90
S3 c1	(-) (-)	+2,98 (+14,3)	+4,48 (+100)	+2,99 (+200)	+8,95 (+200)	(-) (-)	(-) (-)
S3 a2	+7,47 (+38,5)	+13,43 (+64,3)	+1,49 (+33,3)	+16,42 (+1102)	+5,97 (+133)	+17,91 (nd)	+25,37 (+121)
S3 c2	(-) (-)	(-) (-)	+1,49 (+33,3)	(-) (-)	+2,99 (+66,7)	(-) (-)	+1,49 (+7,1)
S3 a3	+11,94 (+61,5)	+11,94 (+57,1)	+5,97 (+133)	+5,97 (+400)	+4,48 (+100)	+2,99 (+17)	+11,94 (+57,1)
S3 c3	(-) (-)	(-) (-)	+4,48 (+100)	(-) (-)	+2,98 (+66,5)	(-) (-)	(-) (-)
S3 a4	+5,97 (+30,8)	+11,94 (+57,1)	+8,95 (+200)	+8,95 (+601)	+7,46 (+166)	+7,46 (+42)	+5,97 (+28,6)
S3 c4	(-) (-)	(-) (-)	+1,50 (+33,5)	2,99 (+200)	(-) (-)	(-) (-)	+1,49 (+7,1)
S3 a5	+4,47 (+23)	+4,48 (+21,4)	+5,97 (+133)	+5,97 (+401)	+1,50 (+33,5)	+5,97 (+33)	+2,99 (+14,3)
S3 a6	+3,29 (+17)	(-) (-)	+5,97 (+133)	+2,98 (+200)	+2,98 (+66,5)	+4,48 (+25)	+1,49 (+7,1)

Di seguito, nella Tabella 20, riportiamo in nero lo scarto complessivo tra la comprensione rilevata al primo ascolto e quella rilevata al sesto ascolto e in blu l'incremento complessivo, ancorato al primo ascolto.

Tabella 20

Prima classe. Somministrazione 3. Scarto e incremento complessivi²⁹

Somministrazione e ascolto	Studenti						
	B	CP	CR	J	L	R	T
S3 a1	19,40	20,90	4,48	1,49	(0,00)	4,48	20,90
S3 a6	52,24	65,67	44,78	47,76	38,81	41,79	71,64
Scarto complessivo	+32,84	+44,77	+40,30	+46,27	+38,81	+37,31	+50,74
Incremento complessivo	+169	+214	+890	+3105	+3881	+833	+243

I valori altissimi di incremento sono sensibili alla considerevole difficoltà del testo rispetto alla competenza degli allievi. Lo scarto medio è pari al 41%; quello mediano è pari al 40%; l'incremento medio è pari al 1334%; quello mediano è pari all'833%.

3.1.5.2.2. Confronto tra la terza somministrazione e la seconda somministrazione

L'Analisi B si limita ai dati riferiti ai 5 studenti presenti alle Somministrazioni 2 e 3. Vi sono evidenti differenze tra le percentuali di nuclei assimilati registrate al termine della Somministrazione 2 e quelle registrate al termine della Somministrazione 3 (Tabella 21). Aparità di socializzazione, gli studenti hanno assimilato di più i nuclei del brano calibrato ascoltato per 4 volte rispetto a quelli del brano marcatamente sovracalibrato, ascoltato per 6 volte. La differenza media è di 23 punti, quella mediana è di 20.

²⁹ La percentuale di comprensione di [L] al primo ascolto è fatta equivalere a 1, altrimenti ci risulta difficile calcolare l'incremento.

Tabella 21

Prima classe. Differenze tra le percentuali di nuclei assimilati alla fine delle somministrazioni 2 e 3

Somministrazione e ascolto	Studenti				
	B	CP	CR	J	R
S2 a4	72,73	78,79	72,73	63,64	81,82
S3 a6	52,24	65,67	44,78	47,76	41,79
Differenza	-20,19	-13,12	-27,95	-15,88	-40,03

In termini di incremento progressivo a partire dal primo ascolto, la terza somministrazione ha rappresentato un guadagno notevole rispetto alla seconda somministrazione, come dimostrato alla Tabella 22. La terza somministrazione ha costituito, dunque, una sfida maggiore in termini di processi attivati; gli studenti hanno 'lavorato' di più (la differenza media tra gli incrementi complessivi è di 687, la mediana di è 483).

Tabella 22

Prima classe. Differenze tra gli incrementi complessivi della terza e della seconda somministrazione

Somministrazione	Studenti				
	B	CP	CR	J	R
S2 incremento complessivo	+140	+136	+200	+950	+350
S3 incremento complessivo	+169	+214	+890	+3105	+833
Differenza	+29	+78	+690	+2155	+483

Se compariamo le due somministrazioni a parità di ascolti, l'incremento progressivo parziale che si registra al quarto ascolto nella terza somministrazione è, per la maggior parte dei casi, superiore all'incremento progressivo totale della seconda somministrazione (Tabella 23). Ciò significa che, anche limitatamente al quarto ascolto, emerge nella terza somministrazione una tendenza a 'lavorare' di più da parte degli studenti, nonostante, come si è visto, il linguaggio specialistico e la scarsa familiarità con l'argomento abbiano depotenziato l'apporto che proviene dal compagno.

Tabella 23

Prima classe. Differenze tra l'incremento parziale della terza somministrazione (al quarto ascolto) e l'incremento complessivo della seconda somministrazione

Somministrazione	Studenti				
	B	CP	CR	J	R
S3 incremento parziale [a4]	+131	+193	+633	+2505	+733
S2 incremento complessivo	+140	+136	+200	+950	+350
Differenza	-9	+57	+433	+1555	+383

3.1.6. Ricerca I. Sintesi

Riprendiamo le domande che ci eravamo posti al §3.

- 1) nell'ascolto ripetuto di un brano calibrato, la comprensione aumenta per effetto di una socializzazione delle ipotesi?

Risposta: Sì (cfr. Tabella 16). La differenza media tra gli scarti è di 20 punti, a favore della Somministrazione 2, mentre quella mediana è di 18 punti.

- 2) a parità di format di socializzazione (format B), quali differenze si possono notare tra l'ascolto ripetuto di un brano calibrato e l'ascolto ripetuto di un brano a sovracalibrazione marcata?

Risposta: Benché, in termini di comprensione come prodotto, il confronto favorisca l'ascolto ripetuto per 4 volte di un brano calibrato, rispetto all'ascolto ripetuto per sei volte di un brano marcatamente sovracalibrato (Tabella 21; la differenza media tra le percentuali di comprensione è di 23 punti; quella mediana è di 20), gli studenti, nel caso della sovracalibrazione, attivano una serie più ampia di processi che li porta a registrare incrementi consistenti rispetto a quanto compreso nella prima audizione (Tabella 22; la media delle differenze tra gli incrementi, a favore della terza somministrazione, è pari a +687%, mentre tra le mediane è pari a +483%). L'ASR esercita l'ascolto come abilità che si evolve: l'obiettivo della tecnica non è un ipotetico (e idealistico) 'capire tutto', quanto il 'lievitare' della comprensione, esposizione dopo esposizione. A tal proposito, scrive Luzi Catizone (1980): "Dopo aver ascoltato un brano . . . lo studente avrà capito «qualche cosa» e su questo «qualche cosa» dovrà costruire con la sua logica e la sua esperienza della comunicazione."

3.2. Ricerca II (Analisi C)

Di seguito consideriamo due ulteriori somministrazioni, avvenute in una seconda classe, di profilo omogeneo. Descriviamo dapprima la classe, il numero di ascolti e l'impostazione dell'indagine (§§3.2.1.-3.2.3.), quindi riportiamo i dati raccolti (§3.2.4.) e, infine, traiamo una sintesi (§3.2.5.).

3.2.1. Ricerca II. Caratteristiche delle somministrazioni

Le caratteristiche delle Somministrazioni 4 e 5 realizzate nella seconda classe sono riassunte nella Tabella 24. Le somministrazioni sono state applicate durante una stessa lezione, della durata di due ore.

Tabella 24
Caratteristiche generali delle somministrazioni nella seconda classe

Somministrazione	Periodo	Testo	n. ascolti	Grado di socializzazione	n. interazioni	Format**
4	05/ 2019	moderatamente	5	2	5	A
5		sovracalibrato		3	5	B

Nota. *grado di socializzazione = n. di compagni con cui ci si confronta in totale;

**format nullo: assenza di socializzazione; format A: il partner a cui riferire le proprie ipotesi è lo stesso fino al quarto ascolto; format B: si cambia partner ogni due ascolti.

3.2.2. Ricerca II. La classe e i testi

La classe è costituita da sei studenti con una competenza media nell'ascolto pari al livello B1 (accertata mediante test allestiti dal BIFIE). Si distacca, tuttavia, uno studente per un disallineamento (è riportato con uno sfondo grigio nella Tabella 25).

Tabella 25
Competenza nell'ascolto da parte degli studenti della seconda classe

Somministrazioni	Studenti						
	4 e 5	CA	JM	JP	M	G	BU
Livello	B1	A2	B1	B1	B1	B1	B1

Entrambe le somministrazioni hanno avuto per oggetto testi moderatamente sovracalibrati (B2) rispetto al livello medio di competenza della classe nella comprensione orale (B1). I testi somministrati sono autentici (attinti da internet); sono stati impiegati in precedenza durante la prova di Italiano L2 degli Esami di Stato delle scuole tedesche della provincia di Bolzano, negli aa.ss. 2018/2019 e 2015/2016.

Tabella 26

Caratteristiche dei testi somministrati nella seconda classe

Somministrazione	Tema	Genere	Fonte	Durata	Livello
4	L'imprenditore Brunello Cucinelli parla della sua impresa	monologo	Youtube < www.youtube.com/watch?v=8uJNuu6C4eo&t=242s > (parti scelte)	4'13"	B2+
5	Lo scrittore Carlo Lucarelli descrive le caratteristiche della scrittura <i>noir</i>	monologo	Vimeo < https://vimeo.com/22015846 >	3'15"	B2

La difficoltà del monologo di Brunello Cucinelli risiede nell'argomento specialistico (la sua visione di impresa). Benché la pronuncia sia relativamente chiara, il timbro è disturbato da un lieve rimbombo, dovuto alla presa diretta. Il monologo di Carlo Lucarelli è contraddistinto da una certa velocità di eloquio; il tema è comunque relativamente accessibile e l'articolazione del discorso è piuttosto chiara.

3.2.3. Ricerca II. Il numero di ascolti, la socializzazione e la raccolta dei dati

Il numero di ascolti verso cui la classe si è spinta, abbiamo detto, è stato pari a 5, per entrambi i brani. Pur prevedendo un numero identico di interazioni ($n = 5$), le due somministrazioni presentano differenze in merito al format di socializzazione (format A nella somministrazione 4, con uno scambio con lo stesso compagno fino al quarto ascolto; format B nella somministrazione 5, con un cambio di *partner* ogni due ascolti; cfr. Tabelle 3 e 4). Come nelle classi precedenti, gli allievi sono stati invitati a prendere appunti, ascolto dopo ascolto (è stata concessa loro la scelta in merito all'uso del codice da impiegare: italiano e/o portoghese), con l'accortezza di non trascrivere parole isolate, ma di formare frasi di senso compiuto. Vivian Fasura ha poi operato il calcolo dei nuclei informativi riportati dagli studenti in ogni singola ricognizione, comparandoli con i nuclei informativi totali veicolati da ciascun brano.

3.2.4. Ricerca II. I risultati

Di seguito riportiamo i dati emersi nelle due somministrazioni.

3.2.4.1. Somministrazione n. 4

La Somministrazione 4 presenta un profilo relativo all'aumento di nuclei assimilati assai simile a quello della Somministrazione 3. Alla pari della sovracalibrazione marcata (Somministrazione 3), anche la sovracalibrazione moderata presenta fasi di stallo durante il confronto tra gli allievi, come evidenziato nella Tabella 27 (gli scambi improduttivi sono messi in evidenza da uno sfondo grigio). Ci vien da supporre che, in questo caso, oltre alla sovracalibrazione (moderata), a limitare l'impatto della socializzazione abbia concorso l'omogeneità delle competenze (cfr. Tabella 25). A riprova di ciò si potrebbe considerare il comportamento di [JM], lo studente la cui competenza nell'ascolto è sottodimensionata rispetto al livello di difficoltà del testo: la sua comprensione aumenta progressivamente, con poche occasioni di stallo durante gli scambi, concentrate solo sul finale.

Tabella 27

Seconda classe. Somministrazione 4. Percentuali di nuclei assimilati

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a1	0,00	30,00	3,33	3,33	6,67	26,67
S4 c1	3,33	30,00	6,67	6,67	6,67	26,67
S4 a2	6,67	36,67	26,67	10,00	26,67	36,67
S4 c2	23,33	36,67	26,67	13,33	26,67	40,00
S4 a3	23,33	50,00	43,33	16,67	36,67	46,67
S4 c3	23,33	50,00	46,67	20,00	36,67	46,67
S4 a4	26,67	53,33	53,33	26,67	40,00	56,67
S4 c4	26,67	53,33	53,33	26,67	40,00	56,67
S4 a5	26,67	73,33	66,67	40,00	50,00	60,00
S4 c5	26,67	73,33	66,67	40,00	50,00	60,00

Nella Figura 5 presentiamo il profilo dei nuclei assimilati.

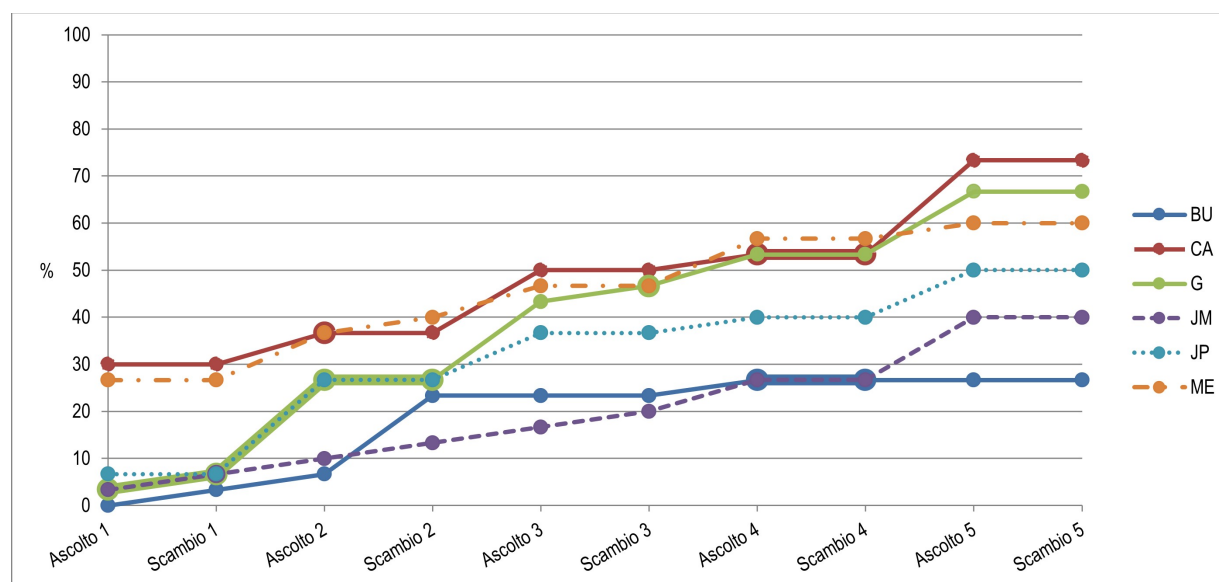


Figura 5. Classe 2. Sperimentazione 4. Profilo dei nuclei assimilati

Dall'osservazione dei risultati emergono tre orientamenti: un primo composto da [ME] e [CA], la cui comprensione inizia e termina con risultati relativamente alti; un secondo composto da [JM], [JP] e [BU], la cui comprensione inizia e termina con risultati relativamente bassi/medio-bassi; un terzo costituito dal solo [G], che comprende poco all'inizio ma giunge a risultati relativamente alti alla fine.

È probabile che la non familiarità dell'argomento (la visione di impresa di Brunello Cucinelli) abbia spiazzato i membri del secondo e terzo sottogruppo, i quali, all'inizio, hanno prestato più attenzione ad orientarsi che a prendere appunti. Nella Tabella 28 riportiamo in nero lo scarto tra le percentuali di nuclei assimilati, in corrispondenza a ciascuno ascolto e a ciascuno scambio, e in blu l'incremento progressivo di nuclei assimilati.

Tabella 28

Seconda classe. Somministrazione 4. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a1	-	30,00	3,33	3,33	6,67	26,67
S4 c1	3,33 (n.d)	- (-)	+3,34 (+99,8)	+3,34 (+99,8)	- (-)	- (-)
S4 a2	+3,34 (+99,8)	+6,67 (+22,2)	+20 (+606)	+3,33 (+100)	+20 (+300)	+10 (+37,5)
S4 c2	+16,66 (+500)	- (-)	- (-)	+3,33 (+100)	- (-)	+3,33 (+12,5)
S4 a3	- (-)	13,33 (+44,4)	+16,66 (+500)	+3,34 (+99,8)	+10 (+150)	+6,67 (+25)
S4 c3	- (-)	- (-)	+3,34 (+99,8)	+3,33 (+100)	- (-)	- (-)
S4 a4	+3,34 (+99,8)	+3,33 (+11,1)	+6,66 (+200)	+6,67 (+200)	+3,33 (+50)	+10 (+37,5)
S4 c4	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
S4 a5	- (-)	+20 (+66,7)	+13,34 (+400)	+13,33 (+400)	+10 (+150)	+3,33 (+12,5)
S4 c5	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)

La Tabella 29 mostra in nero lo scarto totale tra la comprensione rilevata al primo ascolto e quella rilevata al quinto ascolto e in blu l'incremento progressivo totale, ancorato al primo ascolto.

Tabella 29

Seconda classe. Somministrazione 4. Scarto e incremento complessivi

Somministrazione, ascolto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a1	-	30,00	3,33	3,33	6,67	26,67
S4 a5	26,67	73,33	66,67	40	50	60
Scarto complessivo	+26,67	+43,33	63,88	36,67	+43,33	+33,33
Incremento complessivo	+26,67	+144,4	+1902	+1101	+650	+125

La media degli scarti è pari a 41, la mediana è pari a 40 (i valori sono identici a quelli della Somministrazione 3: scarto medio S3: 40; scarto mediano S3: 41). La media degli incrementi è pari a 1098, la mediana è pari a 805 (i valori sono inferiori a quelli della Somministrazione 3: incremento medio S3: 1334; incremento mediano S3: 833).

3.2.4.2. Somministrazione n. 5

Nella Tabella 30 illustriamo le percentuali di nuclei assimilati durante la Somministrazione 5. Rispetto alla Somministrazione 4, la Somministrazione 5 – ricordiamo – ha previsto una socializzazione leggermente più estesa (format B). Il numero di scambi improduttivi è consistente pure in questo caso; può essere attribuito, torniamo a dire, oltre che alla sovracalibrazione (moderata), all'omogeneità delle competenze. Nella Figura 6, che segue, presentiamo il profilo di quanto assimilato.

Tabella 30

Seconda classe. Somministrazione 5. Percentuali di nuclei assimilati

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S5 a1	25,00	16,67	50,00	16,67	25,00	8,33
S5 c1	33,33	16,67	50,00	33,33	25,00	8,33
S5 a2	50,00	33,33	58,33	41,67	41,67	33,33
S5 c2	58,33	33,33	58,33	41,67	41,67	41,67
S5 a3	58,33	33,33	66,67	41,67	50,00	66,67
S5 c3	58,33	33,33	66,67	41,67	50,00	66,67
S5 a4	66,67	50,00	75,00	50,00	50,00	66,67
S5 c4	66,67	50,00	75,00	50,00	50,00	66,67
S5 a5	66,67	58,33	83,33	50,00	58,33	75,00
S5 c5	66,67	58,33	83,33	50,00	58,33	75,00

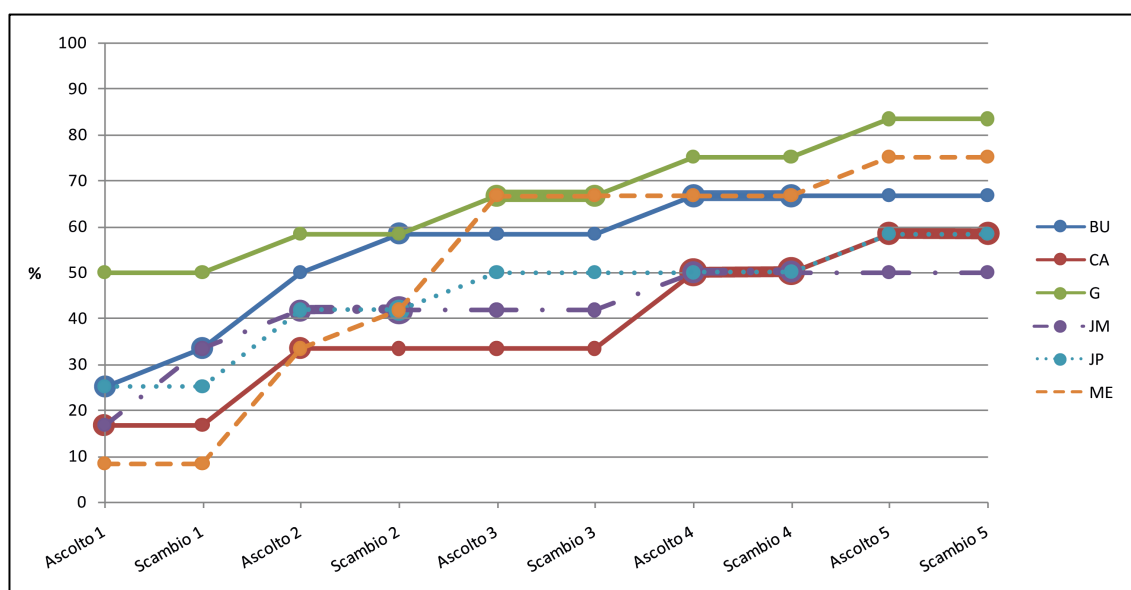


Figura 6. Classe 2. Sperimentazione 5. Profilo dei nuclei assimilati

Rispetto alla Somministrazione 4 (cfr. Figura 5), nella Somministrazione 5 non individuiamo orientamenti. Emergono, piuttosto, dei profili intrecciati: il punto a cui arriva un partecipante in una certa audizione è lo stesso a cui ne arriva un secondo nell'audizione successiva (o nelle successive). È come se molti percorressero una stessa mappa, ma con tappe differenti, secondo ritmi personali. Non è tanto lo scambio con l'altro a determinare la progressione, quanto la riproposizione dell'audio. Detto altrimenti, è come se le zone d'ombra e le zone di luce dell'audio fossero le stesse per molti, ma il rischiararsi del testo obbedisse a ritmi distinti. Ad osservare bene la Figura 6, si nota infatti che ciascuna linea ha in media dai quattro ai cinque punti di contatto con le altre.

Nella Tabella 31 riportiamo lo scarto tra le percentuali di nuclei assimilati, in corrispondenza a ciascun ascolto e a ciascuno scambio (in nero) e l'incremento progressivo di comprensione (in blu).

Tabella 31

Seconda classe. Somministrazione 5. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S5 a1	25,00	16,67	50,00	16,67	25,00	8,33
S5 c1	+8,33 (+33,3)	- (-)	- (-)	+16,66 (+100)	- (-)	- (-)
S5 a2	+16,66 (+66,7)	+16,66 (+100)	+8,33 (+16,7)	+8,34 (+50)	+16,67 (+66,7)	+25 (+300)
S5 c2	+8,33 (+33,3)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	+16,67 (+200)
S5 a3	- (-)	- (-)	+8,34 (+16,7)	- (-)	+8,33 (+33,3)	+25 (+300)
S5 c3	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
S5 a4	+8,34 (+33,4)	+16,7 (+100)	+8,33 (+16,7)	+8,33 (+50)	- (-)	- (-)
S5 c4	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
S5 a5	- (-)	+8,33 (+50)	+8,33 (+16,7)	- (-)	+8,33 (+33,3)	+8,33 (+100)
S5 c5	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)

Nella Tabella 32 riportiamo lo scarto totale tra la comprensione rilevata al primo ascolto e quella rilevata al quinto ascolto (in nero) e l'incremento progressivo totale, ancorato al primo ascolto (in blu)

Tabella 32

Seconda classe. Somministrazione 5. Scarto e incremento complessivi

Somministrazione, ascolto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S5 a1	25,00	16,67	50,00	16,67	25,00	8,33
S5 a5	66,67	58,33	83,33	50,00	58,33	75,00
Scarto complessivo	+41,67	+41,66	+33,3	+33,3	+33,3	+66,67
Incremento complessivo	+167	+250	+67	+200	+133	+800

La media degli scarti è pari a 41, la mediana è pari a 37,5. Sono dati molti simili a quelli della somministrazione precedente.

La media degli incrementi è pari a 270, la mediana è pari a 184. Sono dati inferiori rispetto a quelli della somministrazione precedente. Pare che il brano della Somministrazione 5 sia meno sfidante. In effetti, a confermare la maggiore accessibilità del brano 5 è la differenza positiva tra le percentuali di nuclei assimilati, sia al primo (Tabella 33) che all'ultimo ascolto (Tabella 34), rispetto al brano 4.

Tabella 33

Seconda classe. Somministrazione 4 e 5. Differenze tra le percentuali di nuclei assimilati al primo ascolto

Somministrazione, ascolto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a1	-	30,00	3,33	3,33	6,67	26,67
S5 a1	25,00	16,67	50,00	16,67	25,00	8,33
Differenza	+25	-13,33	+46,67	+13,33	+18,33	+18,34

Tabella 34

Seconda classe. Somministrazione 4 e 5. Differenze tra le percentuali di nuclei assimilati all'ultimo ascolto

Somministrazione, ascolto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a5	26,67	73,33	66,67	40,00	50,00	60,00
S5 a5	66,67	58,33	83,33	50,00	58,33	75,00
Differenza	+40	-14,67	+21,66	+10	+8,33	+15

A ulteriore riprova, si constata pure come per quattro studenti su sei il testo della Somministrazione 5 ha significato un incremento minore rispetto a quello registrato nella Somministrazione 4 (Tabella 35).

Tabella 35

Seconda classe. Somministrazione 4 e 5. Differenze tra gli incrementi complessivi

Somministrazione	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S5 incremento complessivo	+167	+250	+67	+200	+133	+800
S4 incremento complessivo	+2667	+144,4	+1902	+1101	+650	+125
Differenza	- 2500	+ 105,6	- 1835	- 900	-517	+ 675

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue alla mano (Council of Europe, 2001), ci è possibile opporre i due testi per la non familiarità dell'argomento. Il testo che rimanda al mondo dell'impresa (Somministrazione 4) corrisponde più alle caratteristiche di un B2+ (da qui, l'effetto di spiazzamento dei gruppi), come da descrittore relativo (parte evidenziata in neretto, Tabella 36). Diversamente, il testo che rimanda alle *routine* di uno scrittore (Somministrazione 5), per un pubblico che ha già frequentato vari corsi di teoria della letteratura e di critica letteraria (per un totale di 120 ore), com'è il caso della seconda classe, corrisponde, invece, a un livello leggermente inferiore (B2; vedi parte del descrittore evidenziata in neretto, Tabella 36).

Tabella 36

Quadro Europeo Comune di Riferimento per le Lingue. Comprensione orale generale³⁰

B2+	È in grado di comprendere ciò che viene detto in lingua standard, dal vivo o registrato, su argomenti sia familiari sia non familiari che si affrontano normalmente nella vita, nei rapporti sociali, nello studio e sul lavoro. Solo fortissimi rumori di fondo, una struttura discorsiva inadeguata e/o l'uso di espressioni idiomatiche possono pregiudicare la comprensione
B2	È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti

3.2.4.3. Confronto tra la Somministrazione 4 e la Somministrazione 5

Indipendentemente dalle differenze di *incremento* (attribuibili alla leggera differenza di complessità dei brani), colpisce, in ambedue le somministrazioni, lo scarso impatto esercitato dalla socializzazione; nel contesto specifico della nostra ricerca, nell'opposizione B1 vs B2 tra la competenza dell'allievo nell'ascolto e la calibrazione dell'audio, non si danno differenze significative tra i due format di socializzazione. Non è escluso che con opposizioni differenti si giunga a risultati di altro genere.

³⁰ Cfr. anche Council of Europe, 2018, p. 55.

3.2.5. Ricerca II. Sintesi

Riprendiamo le domande che ci eravamo posti al §3:

- 1) Si notano differenze, in merito alle percentuali di nuclei assimilati di un brano audio moderatamente sovracalibrato, tra il format di socializzazione B (Somministrazione 5) e il format di socializzazione A (Somministrazione 4)?

Risposta: No. Occorrerebbe valutare, però, se con opposizioni diverse tra la competenza media della classe e la difficoltà del brano (es. A2 vs. B1, oppure B2 vs. C1) e/o con situazioni di maggiore eterogeneità delle competenze, gli esiti siano confermati o meno.

- 2) Le somministrazioni 4 e 5, contraddistinte da una sovracalibrazione moderata, presentano differenze significative rispetto alla Somministrazione 3, contrassegnata da una sovracalibrazione marcata (nei limiti, pur sempre, che questa comparazione comporta, posta l'eterogeneità del campione di riferimento)?

Risposta: No. Gli scarti medi sono molto simili. Le tre esperienze sono accomunate dal profilo spezzato della comprensione, che traduce un numero rilevante di scambi improduttivi.

3.3. Conclusioni dell'indagine

Al termine di quest'indagine traiamo alcune conclusioni, pur nei limiti dei campioni ridotti a cui ci siamo affidati. In primo luogo, ci pare utile sottolineare che come evidenzia Krashen, l'ascolto ripetuto trova una sua giustificazione anche con brani calibrati. È il caso, appunto, dell'ART (nella nostra esperienza, e quindi nel contesto di lingue tipologicamente vicine, l'ascolto ripetuto di brani dimensionati – in sintonia con i dati emersi in Rodrigo & Krashen, 1996 - ha visto un impegno spontaneo degli allievi fino al quarto ascolto. D'altra parte, come evidenzia Humphris, l'ascolto ripetuto di brani sovracalibrati promuove incrementi più significativi della competenza (l'ascolto come processo) rispetto all'ascolto ripetuto di brani calibrati; (non si tratta di un dato ovvio, posto che un ascoltatore può ritenere che se comprende pochissimo a un primo ascolto, la sua competenza non avrà modo di migliorare successivamente). Nel nostro caso, con una sovracalibrazione moderata (+1) gli allievi si sono spinti fino a 5 ascolti, mentre con una sovracalibrazione marcata (+2) sono arrivati a 6; ciò induce a ritenere che a un maggiore grado di difficoltà del testo corrisponde una maggiore disponibilità a riascoltare. Abbiamo appurato, poi, che con ascolti calibrati la socializzazione concorre a una percentuale maggiore di nuclei assimilati rispetto a un'assenza di scambi; confrontarsi con l'altro è dunque proficuo per raffinare le proprie rappresentazioni.

In classi multilivello, è emerso, ancora, che la socializzazione comporta un maggior numero di scambi produttivi, a favore degli studenti meno abili. Ciononostante, nel rapporto B1/B2 tra la competenza nell'ascolto da parte dello studente e la difficoltà del testo (caso specifico di sovracalibrazione moderata), così come nel rapporto B1/C1 (caso specifico di sovracalibrazione marcata), gli effetti della socializzazione paiono poco significativi (l'incremento di comprensione a seguito degli scambi è, difatti, ridotto).

Ci pare conveniente, a questo punto, correggere la caratterizzazione che avevamo attribuito all'ascolto ripetuto al §2.2. Avevamo argomentato che la socializzazione (assente nell'ART di Krashen) rappresenta un tratto *essenziale* dell'ASR. Spieghiamo che l'interazione – per via della quale l'attività si configura in un senso integrato (ascolto + produzione orale) – contraddistingue la proposta in termini socioculturali. I dati raccolti nel contesto di apprendenti lusofoni di italiano LS fanno supporre tuttavia che, laddove la sovracalibrazione sia marcata o comunque, anche se *moderata*, sia riferita a *intervalli sensibili* tra la competenza dell'allievo e la difficoltà del testo (com'è l'opposizione B1 vs. B2; concretezza vs. astrattezza; e ancora di più nell'opposizione B1 vs. C1) e il profilo degli allievi sia omogeneo, il potere dello scambio viene meno. Di conseguenza, viene da dubitare in merito al fatto che la *socializzazione* si possa dichiarare un tratto precipuo della tecnica.

In effetti, quando noi stessi palesammo ad Humphris l'intenzione di chiamare l'attività *Repeated Peer Listening* (Ascolto tra Pari Ripetuto), proprio in virtù del nodo indissolubile che andavamo cogliendo tra socializzazione e ripetizione, lo stesso autore ebbe ad obiettarci (comunicazione personale, via posta elettronica, 3 novembre 2011; il grassetto è nostro):

Non chiamerei quest'attività "Repeated Peer Listening" perché sembra che il centro sia l'ascolto del *peer*, ossia del compagno. Invece la consultazione a coppie serve sì ad ascoltare il parere del compagno, ma **penso che la funzione principale dello scambio con il compagno sia di permettere a chi parla a chiarire a se stesso le proprie idee. Questa attività la facciamo anche con lezioni individuali (in questo caso l'interlocutore è l'insegnante, il quale si limita a cercare di capire lo studente: non esprime nessun parere personale sul contenuto del brano ascoltato). **"Repeated Listening" come titolo, secondo me, coglie l'essenziale****

Al termine di questa indagine, concordiamo con lo studioso: è la ripetizione il cuore dell'attività, il volano che permette il disvelamento progressivo di una propria rappresentazione del testo. Detto altrimenti, il *punctum saliens* – cognitivamente parlando – dell'ARS, e per estensione dell'ART, è la ripetizione. Cionondimeno la socializzazione, pur non configurandosi come tratto precipuo, svolge una funzione significativa. In effetti, scambiare le opinioni con il compagno è una strategia che ha una duplice valenza. È direttamente produttiva, laddove si abbia una eterogeneità delle competenze (cfr. Tabella 11; Figura 3). Al tempo stesso, più in generale, è indirettamente produttiva, nella misura in cui l'altro/gli altri concorrono a stimolare – *ipso facto* – la sistematizzazione e la coerentizzazione della riscrittura interiore del testo di cui ciascun ascoltatore (o lettore) è responsabile.³¹ Gli altri assumono, in tal senso, lo stesso ruolo che interpreta lo psicanalista con il paziente o l'amico con il confidente: sono importanti in quanto specchio, poiché sostengono la motivazione ad ascoltare³² e ad ascoltarsi. Il singolo si sente sostenuto nell'impresa di ascoltare più e più volte perché incontra un volto amico con cui potersi confrontare.³³ In estrema sintesi, anche laddove lo scambio non comporti un aumento di nuclei assimilati, esso è funzionale (Carlo Guastalla, comunicazione personale, via posta elettronica, 15 novembre 2019) "a potenziare la fase successiva di ascolto, a fornire allo studente (molte) ragioni in più per ascoltare di nuovo e aumentare la propria comprensione". Per questo, sarebbe bene, come lo stesso Guastalla ci ha ricordato, che ad ogni consultazione (compresa l'ultima) seguisse un ascolto: solo così si concede agli studenti la possibilità di trovare un riscontro nel testo delle informazioni scambiate.

In conclusione, ci auguriamo che l'articolo apporti uno stimolo alla didattica, spingendo gli insegnanti a integrare l'esposizione ripetuta del testo nelle proprie classi, anche non necessariamente nelle forme descritte in questa sede.

Ulteriori indagini potrebbero chiarire, in particolare, se e quanto l'ascolto ripetuto eserciti un effetto positivo sulla motivazione a comprendere, agendo sulla percezione di autoefficacia dell'allievo (Bandura, 1977, 1997). In effetti, una volta che è consapevole di come, di audizione in audizione, la propria competenza è destinata ad evolversi, lo studente può esprimere la determinazione ad ascoltare di più.

³¹ Riportiamo da Humphris (1991a): "È spesso durante il parlare ad un altro che vengo a sapere ciò che penso. Il parlare con un altro mi serve ad organizzare i miei pensieri. Spesso è lo sforzo stesso di mettere in parole ciò che penso che trasforma vaghe intuizioni senza forma in veri e propri pensieri concreti".

³² Specie se l'argomento su cui verte il testo, aggiungiamo noi, non si accorda con gli interessi di chi ascolta (o di chi legge).

³³ Riportiamo da Humphris (1991a): "Bisogna dare allo studente molto spazio per esprimere ciò che pensa di aver capito; ad un pari grado, s'intende, non all'insegnante. Anzi, bisogna proprio insistere affinché lo faccia. [...] Il primo ascolto della registrazione, specialmente per lo studente poco abituato, può essere un'esperienza poco rassicurante in quanto lo studente si rende conto di quanto poco riesce a capire. Ed è spesso portato a pensare che il problema sta in lui e non nel testo: spesso pensa che dovrebbe cambiare classe, o lingua, o addirittura smettere del tutto di studiare! Se subito dopo sente un altro studente raccontare ciò che pensa di aver capito lui, si rende conto che non è il solo ad aver capito così poco. «Allora non hanno capito granché neppure gli altri» pensa, e si rassicura di non essere l'asino della classe. «Il problema non è più mio ma è diventato nostro; siamo negli stessi guai; diamoci una mano». Abbiamo quindi una situazione psicologica di eventuale isolamento e depressione trasformata in una di solidarietà, grazie al confronto fra i due studenti. E questa solidarietà sprigiona molta energia".

Riferimenti bibliografici

- Anderson, John R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Anderson, Richard C. (1972). How to construct achievement tests to assess comprehension. *Language Learning*, 42(2), 145–170.
- Anderson, Thomas H., & Armbruster, Bonnie B. (1984). *The effect of mapping in free recall of expository texts*. Bolt Beranek and Newman Inc.
- Asher, James (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Oaks.
- Baddeley, Alan (1986). *Working memory*. OUP.
- Badian, Nathlie A. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 138–148. doi: 10.1177/002221949903200204.
- Balboni, Paolo Emilio (2005). *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*. Modulo Indire. <<https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf>>.
- Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Bekleyen, Nilüfer (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37, 664–675.
- Bernstein, Basil (1971). *Theoretical studies towards a sociology of language*. Vol. 4 (Class, codes and control). Routledge.
- Bolander, Brook, & Watts, Richard, J. (2008). Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. *Multilingua*, 28, 143–173.
- Bozorgian, Hossein (2010). The contribution of listening comprehension to second language (L2) and foreign language (FL) learning. In *Proceedings of TARC International Conference on Learning and Teaching* (pp. 190–196). Tunku Abdul Rahman College.
- Bozorgian, Hossein (2012). Listening skill requires a further look into second/foreign language learning. *ISRN Education*, Article ID 810129. doi:10.5402/2012/810129
- Boyle, Joseph P, & Suen, Denise L. K. (1994). Communicative considerations in a large-scale listening test. In J. P. Boyle & Peter Falvey (a cura di), *English language testing in Hong Kong* (pp. 32–55). The Chinese University Press.
- Brindley, Geoff (1998). Assessing listening abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 171–191.
- Brown, Gillian (1990). *Listening to spoken English*. Longman.
- Brown, Ra (2007). Enhancing motivation through repeated listening. *Information and Communication Studies*, 37, 9–15.
- Bruzzano, Chiara (2019). L'ascolto nella didattica dell'inglese: processo o prodotto? *Lingua e Nuova Didattica*, 2(2), 8–19.
- Buck, Gary (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Carrell, Patricia L. (2007). *Note-taking strategies and their relationship to performance on listening comprehension and communicative assessment tasks*. TOEFL Monograph No. MS-35. Educational Testing Service.
- Carrell, Patricia L., & Dunkel, Patricia A. (2007). The effect of note-taking on listening comprehension. *Applied Language Learning*, 14(1), 83–105.
- Carrell, Patricia, Dunkel, Patricia A., & Mollaun, Pamela (2002). *The effect of note-taking, lecture length, and topic on the listening component of TOEFL 2000*. TOEFL Monograph No. MS-35. Educational Testing Service.
- Catizone, Piero, Humphris, Christopher, & Micarelli, Luigi (1997). *Volare 1. Guida per l'insegnante*. Dilit.
- Chambers, Gary, N. (1996). Listening. Why? How?. *Language Learning Journal*, 14(1), 23–27.
- Chang, Anna, & Read, John (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375–397.
- Corder, Stephen Pit (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

- Council of Europe (2001). *The common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press (edizione italiana: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia).
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors* <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>.
- Devine, Thomas G., & Meagher, Linda D. (1989). *Mastering study skills: A student guide*. Prentice Hall.
- Derosas, Manuela, & Torresan Paolo (2009). Circa l'uso dei testi autentici. A colloquio con Christopher Humphris. *BollettinoItals*, 29 <www.italy.it/editoriale/bollettino-itals-Aprile-2009>
- Dulay, Heidi, & Burt, Marina (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In Marina Burt, Heidi Dulay, & Mary Finnochiaro (a cura di). *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95–126). Regents.
- Dupuy, Beatrice C. (1999). Narrow listening: An alternative way to develop and enhance listening comprehension in students of French as a FL. *System*, 27, 351–351.
- Elliott, Mark, & Wilson, Judith (2013). Context validity. In Ardeshir Geranpayeh & Lynda Taylor (a cura di), *Examining listening* (pp. 152–241). Cambridge University Press.
- Field, John (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Field, John (2009). *The cognitive validity of the lecture-based question in IELTS listening paper*. IELTS jointly funded and published research volume 9. University of Cambridge, EOL Examinations.
- Field, John (2013). Cognitive validity. In Ardeshir Geranpayeh & Lynda Taylor (a cura di). *Examining listening* (pp. 77–151). Cambridge University Press.
- Figueredo, Francisco J. Q. (2019). *Vygotsky. A interação no ensino/aprendizagem de línguas*. Parábola.
- Freunberger, Roman, Bazinger, Claudia, & Itzlinger-Brunefort, Ursula (2014). *Linking the Austrian standards-based test for English to the CEFR: The standard-setting process*. BIFIE.
- Gathercole Susan E., & Baddeley, Alan (1993). *Working memory and language*. Erlbaum.
- Gattegno, Caleb (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Educational Solutions.
- Germain, Claude (2001). Le didactème, concept-clé de la didactologie? *Études de linguistique appliquée*, 123/124(3), 455–465.
- Gernsbacher, Morton (1990). *Language comprehension as a structure building*. Erlbaum.
- Giachalone Ramat, Anna (Ed.). (2003). *Verso l'italiano*. Carocci.
- Goh, Christine C. M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185–206.
- Gorsuch, Greta, & Taguchi, Etsuo (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253–278.
- Gorsuch, Greta, & Taguchi, Etsuo (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27–59.
- Gorsuch, Greta, Taguchi, Etsuo, & Umehara, Hiroaki (2015). Repeated reading for Japanese language learners: Effects on reading speed, comprehension and comprehension strategies. *The Reading Matrix*, 15(2), 18–44.
- Grabe, William (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–406.
- Graham, Suzanne (2006). Listening comprehension. The listeners' perspective. *System*, 34, 165–182.
- Graham, Suzanne (2016). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 50, 107–119.
- Graham, Suzanne, Santos, Denise, & Francis-Brophy, Ellie (2014). Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 40, 44–60.
- Graham, Suzanne, Santos, Denise (2015). *Strategies for second language listening. Current scenarios and improved pedagogy*. Palgrave.
- Graham, Suzanne, Santos, Denise, & Vanderplank, Robert (2008). Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration. *System*, 36, 52–68.

- Grosjean, Françoise (1985). The recognition of words after their acoustic offsets: Evidence and implications. *Perception and Psychophysics*, 38, 299–310.
- Guastalla, Carlo (2006). Il Due chiacchiere con Christopher Humphris su S. Krashen. *Il Due Blog* <www.ildueblog.it/il-due-chiacchiere-con-christopher-humphris-su-s-krashen/>.
- Hale, Gordon A., & Courtney, Rosalea (1994). The effects of note-taking on listening comprehension in the test of English as a foreign language. *Language Testing*, 11(1), 29–47.
- Harmer, Jeremy (1983). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hartley, James (1983). Note-taking research: Resetting the scoreboard. *Bulletin of the British Psychological Society*, 36, 13–14.
- Hartley, James (2002) Note-taking in non-academic settings: A review. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 559–574.
- Hasan, Ali S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language Culture and Curriculum*, 13, 137–153.
- Hudson, Roxanne F., Lane, Holly B., & Pullen, Paige C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.
- Humphris, Christopher (1990). Input comprensibile o input autentico. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/input-comprensibile-input-autentico/>.
- Humphris, Christopher (1991a). Il mito del senso generale. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/mito-del-senso-generale>.
- Humphris, Christopher (1991b). Ascolto autentico: basta con i fogli lavoro. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/ascolto-autentico-basta-fogli-lavoro>.
- Humphris, Christopher (1992). O scrivo o cerco di capire; o l'uno o l'altro. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/scrivo-cerco-capire-luno-laltro>.
- Humphris, Christopher (1993a). L'ora di ascolto. In Christopher Humphris (a cura di), *V° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Roma: Dilit <www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/introduzione-allascolto-autentico>.
- Humphris, Christopher (1993b). Che significa capire? In Christopher Humphris (a cura di), *V° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Roma: Dilit <www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/lora-di-ascolto>.
- Jensen, Eva D. & Vinther, Thora (2003). Exact repetition as input enhancement in second language acquisition. *Language Learning*, 53, 373–428. doi: 10.1111/1467-9922.00230.
- Johns, Jerry, & Berglund, Roberta (2002). *Fluency: Question, answers, evidence-based strategies*. Kendall/Hunt.
- Joyce, Paul (2008). *Componentiality in tests of listening comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Surrey.
- Just, Marcel A., & Carpenter, Patricia (1992). A Capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122–149.
- King, Chris, & East, Martin (2011). Learners' interaction with listening tasks: is either input repetition or a slower rate of delivery of benefit? *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 11(1), 70–85.
- Kintsch, Walter, & Yarbrough, J. Craig (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 828–834.
- Krashen, Stephen (1981). The case of narrow reading. *TESOL Newsletter*, 12, 23.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon. <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>
- Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis. issues and implications*. Longman.
- Krashen, Stephen (1996). The case for narrow listening. *System*, 24(1), 97–100.
- Krashen, Stephen (2002). The comprehension hypothesis and its rivals. In *Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan-Asian Conference* (pp. 395–404). Crane.
- Kuhn, Melanie (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338–344.

- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Lantolf, James P. (a cura di). (2000). *Sociocultural theory and language learning*. Oxford University Press.
- Liu, Ming M. (2006). *Extensive of repeated listening? A comparison of their effects on the use of listening strategies*. Thesis Dissertation. University of Oxford.
- Luzi Catizone, Rita (1980). Obiettivi di una lezione di ascolto. *Bollettino Dilit* 3 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/obiettivi-lezione-ascolto>.
- Luzi Catizone, Rita (1993). La comprensione cresce? In Christopher Humphris (Ed.), *V° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*. Dilit <www.dilitformazioneinsegnanti.it/senza-categoria/la-comprensione-cresce-vero>
- Lynch, Tony (1996). The listening-speaking connection. *English Teaching Professional*, 1, 10–11.
- Lynch, Tony (1998). Theoretical perspective on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3–19.
- Macaro, Ernesto, Graham, Suzanne, & Woore, Robert (2016). *Improving foreign language teaching. Towards a research-based curriculum and pedagogy*. Routledge.
- Mason, Benico, & Krashen, Stephen (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 5(1), 91–102.
- McKeown, Margareth G., Beck, Isabel L., Sinatra, Gale M., & Loxterman, Jane A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 79–93.
- Mendelsohn, David J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. Dominie Press.
- Meyer, Bonnie J. F. (1985). *The organization of prose and its effects on memory*. North Holland.
- Micarelli, Luigi (1988). Il gatto e la volpe. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto-e-lettura/gatto-la-volpe>.
- Milton, James (2006). Language lite? Learning French vocabulary in school. *Journal of French Language Studies*, 16, 187–205.
- Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- O'Grady, William, Lee, Miseon, & Kwak, Hye-Young (2009). Emergentism in second language acquisition. In William Ritchie & Tej Bhatia (a cura di), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 69–88). Emerald Press.
- Oller, John W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. Longman.
- Piemontese, Maria Emanuela (1999). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Tecnodid.
- Piolat, Annie, Olive, Thierry, & Kellogg, Ronald T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 291–312.
- Pisoni, David B. (1997). Some thoughts on “normalization” in speech perception. In Keith Johnson & John W. Mullenix (a cura di), *Talker variability in speech processing* (pp. 33–66). Academic Press.
- Richards, Jack (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rodrigo, Victoria, & Krashen, Stephen (1996). La aplicación del argumento de la audición enfocada en el aula de clase. *Granada English Teaching Association*, 4(2), 71–75.
- Rodrigo, Victoria (2017). Quantifying comprehension gains after repeated listening by students of Spanish with different listening ability: An exploratory study. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 35–48. doi: 10.1080/23247797.2017.1315260
- Sakai, Hideki (2009). *Effect of repetition of exposure and proficiency level in L2 listening tests*. *TESOL Quarterly*, 43, 360–371.
- Samuels, S. Jay (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376–381.
- Sanford, Anthony J., & Garrod, Simon C. (1981). *Understanding written language: Explanation and comprehension beyond the sentence*. Wiley.
- Santoro, Elisabetta (2011). Después de Krashen. Reflexiones sobre el modelo del input comprensible. In Paolo Torresan & Manuela Derosas (a cura di), *Didáctica de las lenguas culturas* (pp. 93–108). Sb International.
- Sarig, Gissi (1989). Testing meaning construction: Can we do it fairly? *Language Testing*, 6(1), 77–94.

- Scrivener, Jim (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge University Press.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209.
- Sinclair, John M., & Brazil, David (1982). *Teacher talk*. Oxford University Press.
- Stern, Hans H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stevick, Earl (1959). «Technemes» and the rhythm of class activity. *Language Learning*, 9(3-4), 45-51.
- Taguchi, Etsuo (1997). The effects of repeated readings on the development of lower identification skills of FL readers. *Reading in a Foreign Language*, 11(1), 97-119.
- Taguchi, Etsuo, & Gorsuch, Greta J. (2002). Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passages: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 43-65.
- Taguchi, Etsuo, Gorsuch, Greta, & Sasamoto, Evelyn (2006). Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: A missing link. *The Reading Matrix*, 6(2), 1-18.
- Taguchi, Etsuo, Takayasu-Maass, Miyoko, & Gorsuch Greta J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16(2), 70-96.
- Torresan, Paolo (2010). Imparare ad ascoltare. Intervista incrociata a Paolo E. Balboni e a Christopher Humphris. *Officina.it*, 12(4), 24-25.
- Torresan, Paolo (2014). La motivazione secondo l'Analisi Transazionale e l'insegnamento delle lingue. Appunti di metodologia. *Revista de Linguas Modernas*, 20(1), 213-240.
- Torresan, Paolo (2020). *Valutare la comprensione in italiano L2/LS. Griglie per la selezione e l'analisi dei testi complessi (B2/C2)*. Dialogarts.
- Vandergrift, Larry (2003). Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listeners. *Language learning*, 53(3), 463-496.
- Vandergrift, Larry, & Goh, Christine (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, Larry, & Tafaghodtari, Marzieh, H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language learning*, 60(2), 470-497.
- Vygotskij, Lev S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.
- Wardhaugh, Robert (1986). *An introduction to sociolinguistics*. Wiley & Blackwell.
- Weir, Cyril, & Vidaković, Ivana (2013). The measurement of listening ability 1913-2012. In Cyril Weir, Ivana Vidaković, & Evelina D. Galazci (a cura di), *Measured constructs. A history of Cambridge English language examination 1913-2012* (347-419). Cambridge University Press.
- Wilkins, David A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.
- Wilson, J. (2008). *How to teach listening*. Pearson.
- Wood, David, Bruner, Jerome, S., & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology*, 17, 89-100.
- Woore, Robert (2014). Developing reading and decoding in the MFL classroom. In Patricia Driscoll, Ernesto Macaro, & Ann Swarbrick (a cura di), *Debates in modern languages education* (pp. 81-95). Routledge.

Appendice

RILEVAZIONE DEI NUCLEI INFORMATIVI. UN ESEMPIO

A seguire riportiamo un estratto della trascrizione dell'ascolto a cui siamo ricorsi nella Somministrazione 4, con evidenziati i nuclei informativi da noi rilevati.

In generale, non abbiamo tenuto conto di informazioni già date nella consegna e/o estremamente ridondanti (*"Il mio nome è Brunello Cucinelli"*), né di informazioni incassate nella struttura del discorso e che valgono come incisi (*"facevamo i contadini"*).

Il mio nome è Brunello Cucinelli e **faccio l'industriale** (1) e **vivo in Perugia** (2). **Fino a quindici anni ho vissuto in campagna** (3) **con i miei genitori** (4), facevamo i contadini ed **è stata un'esperienza di vita bellissima** (5) perché pensate, una cosa speciale: **non ho mai visto i miei genitori litigare** (6) e poi **ho questi ricordi belli della campagna**. (7)

Paolo Torresan, Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasile)
 paolotorresan@id.uff.br

- IT** | **Paolo Torresan** ha svolto attività di ricerca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, le università Complutense e Autonoma di Madrid, la Lancaster University e l'Università di Catania. È stato Fulbright Visiting Scholar presso il Santa Monica College (California) e Visiting Professor presso l'Università dello Stato di Rio de Janeiro. Attualmente insegna lingua e letteratura italiana presso l'Università Federale Fluminense (Niterói, Brasile). Dirige la rivista *Bollettino Itals*. Si occupa di didattica delle lingue straniere e di valutazione linguistica.
- EN** | **Paolo Torresan** worked as a researcher at the Ca' Foscari University of Venice, the Complutense University and the Autonoma University of Madrid, the University of Lancaster, and the University of Catania. He was a Fulbright Visiting Scholar at Santa Monica College (California) and Visiting Professor at the Federal University of Rio de Janeiro. He is teaching Italian Language and Literature at Fluminense Federal University (Niterói, Brazil). He is editor-in-chief for *Bollettino Itals*. His interests focus on language teaching methodology and language testing and assessment.
- ES** | **Paolo Torresan** realizó actividades de investigación en la Universidad Ca' Foscari de Venecia, las universidades Complutense y Autónoma de Madrid, la Lancaster University y la Universidad de Catania. Fue Fulbright Visiting Scholar en el Santa Monica College (California) y Visiting Professor en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Actualmente enseña Lengua e Literatura Italiana en la Universidad Federal Fluminense (Niterói, Brasil). Ele es editor-chefe de la revista *Bollettino Itals*. Sus intereses son la didáctica de las lenguas y la evaluación lingüística.

Vivian Fasura, Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasile)
 vfasura@id.uff.br

- IT** | **Vivian Fasura** è membro del Laboratorio di traduzione Labstrad dell'Università Federale Fluminense (Niterói, Brazil). Si occupa di traduzione dall'italiano al portoghese. Si interessa anche di lingua italiana, nonché dell'insegnamento delle lingue straniere e, più in generale, delle scienze dell'educazione.
- EN** | **Vivian Fasura** is a member of the Labstrad Translation Laboratory at the Fluminense Federal University (Niterói, Brazil). She works on translation from Italian to Portuguese. She is also interested in the Italian language, foreign language teaching, and language pedagogy.
- ES** | **Vivian Fasura** es miembro del Laboratorio de Traducción Labstrad de la Universidad Federal Fluminense (Niterói, Brasil). Trabaja en la traducción del italiano al portugués. Además, sus intereses son la lengua italiana, la enseñanza de las lenguas extranjeras y la pedagogía.