

# Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria

Paola Leone

Università del Salento, Italia

Elisa Fiorenza

Università degli Studi Roma Tre, Italia

**Abstract** A teaching experience aimed at spreading an inclusive-oriented approach to intercomprehension (or IC) in primary schools is described and discussed in this article. In detail, its goal is to monitor listening comprehension and meaning recognition of Italian-speaking students (68 pupils) in two foreign Romance languages, while testing accessible learning materials, adapted for the needs of dyslexic children. In order to accomplish this goal, the story *Tommaso e l'anguria* by Mauro Scarpa (2019) is presented in Spanish and French, supported by images in kamishibai format, and children are asked to express their metacognitive knowledge about listening in L2. Data analysis is based on two post-listening monitoring activities and is primarily quantitative. Results show that the young learners understood the global meaning of the story; moreover, they recognised the meaning of more than 50% of the words in Spanish, while in French the percentage was lower. Although the young learner with dyslexia successfully completed all pedagogical tasks, results show that some graphic changes in the paper lexical recognition test are required. The analysis thus confirms the inclusive potential of the intercomprehension-based approach based on the development of L2 oral skills in primary school.

**Keywords** Intercomprehension. Inclusive pedagogy. Young learners. Dyslexia. Listening. Metacognitive knowledge. L2. Related languages.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Il quadro teorico. – 2.1 L'ascolto in L2. – 2.2 Dislessia e apprendimento di L2. – 2.3 L'intercomprensione: meccanismi ricettivi per la costruzione di senso. – 3 Lo studio. – 3.1 Obiettivi e domande di ricerca. – 3.2 Contesto. – 3.3 Partecipanti. – 3.4 Materiali. – 3.5 Metodologia. – 4 Analisi dei dati. – 4.1 Risultati del test di riconoscimento lessicale. – 4.2 Risultati del test di comprensione del racconto. – 5 Conclusioni.



Edizioni  
Ca' Foscari

## Peer review

Submitted 2020-07-31  
Accepted 2021-06-08  
Published 2021-07-23

## Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Leone, P.; Fiorenza, E. (2021). "Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria". *EL.LE*, 10(2), 233-260.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/004

233

## 1 Introduzione

La presente ricerca esamina una sperimentazione didattica finalizzata a promuovere l'approccio dell'intercomprensione (o IC), in un'ottica inclusiva, nella scuola primaria. Attraverso un'unità di lavoro, il cui input è costituito dall'ascolto del racconto *Tommaso e l'anguria* (Scarpa 2019), presentato in due lingue romanze non note ai partecipanti (spagnolo e francese) e supportato da immagini in formato *kamishibai*,<sup>1</sup> si intende testare la capacità di riconoscimento lessicale di alunni di età 8-9 anni. L'esperienza si svolge a latere del progetto europeo *Lecturio+*,<sup>2</sup> che prevedeva la diffusione dell'approccio dell'IC in contesti educativi prima e durante il primo ciclo di studio dell'istruzione obbligatoria.

La didattica dell'IC, definita anche nel *CARAP* (Candelier et al. 2007), si fonda sui seguenti principi: l'approccio plurilingue, ovvero educare a comprendere più lingue; il ricorso a 'competenze parziali' per capire (ma non parlare) una L2 e comunicare; lo sviluppo delle competenze e delle conoscenze strategiche e metacognitive (cf. Bonvino, Jamet 2016; Escudé, Janin 2010; De Carlo 2011; Caddéo, Jamet 2013; Ollivier, Strasser 2013; Benucci 2015; Cortés Velásquez 2015; Dolci, Tamburri 2015); lo sviluppo della capacità di produzione in L1 per facilitare la comprensione dei messaggi (o 'interproduzione'; Balboni 2009). Bonvino e Jamet definiscono così tale prospettiva didattica:

un approccio d'insegnamento/apprendimento che dà buoni risultati e opera sia in direzione del plurilinguismo dell'individuo sia in chiave ecolinguistica in favore della preservazione del multilinguismo quale ricchezza dell'umanità. (Bonvino, Jamet 2016, 8)

L'unità di lavoro, oggetto del presente studio, introduce elementi di innovazione nell'approccio dell'IC in quanto è rivolta a un giovane pubblico, eterogeneo anche per bisogni specifici di apprendimento (cf. Daloso 2016). Il breve percorso intende infatti sviluppare competenze plurilingui, rispondendo all'ampio spettro di esigenze edu-

---

Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le Autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale, Paola Leone è responsabile dei §§ 2, 2.1, 2.2, 3, 3.1, 3.4, 4.2 e 5; Elisa Fiorenza dei §§ 1, 2.3, 3.2, 3.3, 4 e 4.1.

**1** Il *kamishibai* è una tecnica di narrazione giapponese basata sull'impiego di tavole con immagini, in legno o cartone. Sul retro di ogni singola tavola compaiono le parti di testo che devono essere lette. Le immagini sono rivolte verso il pubblico, il lettore vede invece la narrazione (Vernetto 2018).

**2** Il progetto *Lecturio+* è un progetto finanziato ERASMUS+ KA 2 (2017-19). Si veda <https://www.miriadi.net/lecturio>.

cative, valorizzando il ricco repertorio plurilingue e le diverse abilità di ogni singolo bambino. Tali presupposti, affiancati all'impiego di testi accessibili e al ricorso alla multisensorialità, sono il fondamento di un'educazione inclusiva. In particolare, per favorire la partecipazione di allievi dislessici (cf. Daloiso 2012; 2016; 2017; Schneider, Crombie 2016), nelle risorse didattiche utilizzate si fa raramente ricorso alla scrittura e le immagini sono rese accessibili per guidare la comprensione del racconto orale (Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino 2019). Sul piano metodologico, l'insegnante prepara gli allievi al compito di ascolto in due L2 non note (francese e spagnolo), invitandoli a raccontare episodi di vita in cui la comunicazione era plurilingue (Leone 2020). Durante tale fase preliminare, sono attivate le conoscenze metacognitive, attraverso la riflessione sul pensiero o sui processi cognitivi, per monitorare, gestire e valutare questi ultimi e per indirizzarli verso il raggiungimento di finalità prefissate (Flavell 1976; Vandergrift, Goh 2012). Tale scelta metodologica è in linea con quanto emerso in alcuni studi condotti in ambito glottodidattico. In particolare, Bonvino e Jamet (2016, 14) sottolineano l'utilità delle conoscenze metacognitive per la costruzione di senso di testi letti in contesti di intercomprensione. Vandergrift (2002) evidenzia l'importanza delle attività di anticipazione e valutazione per sensibilizzare gli individui a riflettere sui processi cognitivi preposti all'ascolto, migliorando la performance. Vandergrift e Tafaghodtari (2010), in uno studio sperimentale, mostrano i vantaggi della formazione metacognitiva per tutti gli apprendenti, inclusi quelli più fragili.

Nei paragrafi 2.1, 2.2, 2.3, 2.3.1 è descritto il quadro teorico della ricerca; le proprietà dell'indagine sono esposte nei paragrafi 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. I paragrafi 4.1 e 4.2 presentano invece l'analisi e la discussione dei dati. Infine, nelle conclusioni (§ 5) forniamo indicazioni per future applicazioni didattiche e scientifiche di percorsi di apprendimento secondo l'approccio dell'IC in una prospettiva inclusiva.

## 2 Il quadro teorico

In questa sezione definiamo le caratteristiche principali dell'attività dell'ascolto in L2 e la sua rilevanza nelle prime fasi di processazione dell'input, in particolare per l'acquisizione incidentale del lessico. Si discute inoltre il ruolo della comprensione orale in relazione ai bisogni di soggetti dislessici nell'apprendimento di L2. Infine, descriviamo l'approccio didattico dell'IC, cornice teorica dell'indagine, il cui fondamento è il potenziamento delle abilità ricettive in L2.

## 2.1 L'ascolto in L2

L'ascolto è un'attività comunicativa primaria ed è la prima a svilupparsi in L1. Sia in L1 sia in L2 la ricezione orale di messaggi costituisce una tappa importante per la formazione delle conoscenze e delle convenzioni su cui si fonda una lingua e una cultura. La ricerca sull'ascolto in L2 si avvale di studi di psicologia cognitiva e di indagini sull'acquisizione di una lingua non nativa. Sia i primi sia le seconde individuano i processi necessari alla costruzione di senso a partire da un input orale e illustrano la natura dell'attività di ascolto, anche in relazione al potenziamento di specifiche competenze d'uso (es. competenza lessicale). Di seguito sintetizziamo le ricerche più significative realizzate in tale ambito, soffermandoci sui principi a cui la sperimentazione di *Tommaso e l'anguria* si è ispirata.

Gli studi di psicologia cognitiva condotti da Anderson (1995) distinguono tre fasi fondamentali per la costruzione di senso di un testo orale: la percezione, il *parsing* e l'interpretazione. La percezione, un processo di basso livello, consiste nella segmentazione del flusso del discorso in fonemi, che vengono trattenuti nella memoria ecoica (Goh 2000). La fase di *parsing* prevede l'analisi degli elementi sintattici e la correlazione con informazioni ed esperienze presenti nella memoria a lungo termine. Grazie alla segmentazione di contenuti, suggerita anche dalla costruzione sintattica, le parole vengono combinate per formare rappresentazioni mentali che riflettono le conoscenze pregresse e immagazzinate nella memoria a lungo termine dell'ascoltatore. Esse costituiscono delle proposte, degli schemi che vengono resi 'personali', creando connessioni logiche e semiotiche di episodi noti (Reitbauer 2006; Rost 2011).<sup>3</sup> Gli schemi sono ripresi nella terza fase, denominata 'interpretazione', che si fonda su processi di inferenza o di deduzione dei contenuti. Le tre fasi menzionate sono interrelate, ricorsive e possono sovrapporsi, nel senso che, mentre si interpreta un messaggio, si possono percepire i suoni di un nuovo testo (Anderson 1995; Goh 2000; Roussel 2014). Il modello di Anderson, ivi descritto, si riferisce alla L1, ma può essere esteso anche alla L2 (O'Malley et al. 1989), tenendo conto però che la ricezione orale in una lingua per nulla conosciuta o poco nota, come nel caso della sperimentazione di *Tommaso e l'anguria* (vedi § 3), comporta difficoltà specifiche ad ogni singola fase. A seguito di uno studio empirico in cui vengono analizzati i problemi incontrati durante l'ascolto da parte di informanti adulti, Goh (2000) afferma che in L2 ogni fase del processo interpretativo di un messaggio può risultare complessa. Ad esempio, il momento della percezione può comporta-

---

**3** Gli schemi (ing. *schema*) sono organizzati in moduli detti *schemata*, definibili come «activated portions of conceptual knowledge» (Rost 2011, 58).

re il mancato riconoscimento di una o più parole. Durante il *parsing* può essere difficoltoso creare un'immagine mentale. La fase finale può invece condurre a problemi nel dare senso ai contenuti.

Le tre fasi di ascolto spiegate da Anderson sono state anche definite in termini di processi bottom-up e top-down. I primi sono attivati nel corso della ricezione di fonemi e di morfemi attraverso il lessico, le frasi e le sequenze di discorso più ampie. I secondi, i processi top-down, permettono invece la costruzione di senso a partire dalla comprensione globale e dalla struttura del testo per arrivare a unità di livello più basso (Vandergrift, Goh 2012). Secondo tale prospettiva, la comprensione orale è l'esito della continua interazione tra processi bottom-up e top-down.

L'ascolto è determinato, inoltre, da azioni intenzionali, ovvero da strategie.<sup>4</sup> Chamot (1995) mette in evidenza le operazioni necessarie a comprendere un testo orale (o scritto) e individua tre tipologie differenti di strategie: le strategie metacognitive, utili a pianificare, a monitorare e a valutare la comprensione; le strategie cognitive necessarie a processare le informazioni, attraverso l'inferenza e l'anticipazione dei contenuti; infine, le strategie socio/affettive inerenti alle condizioni psichiche in cui l'apprendente affronta il compito.

Sebbene l'acquisizione lessicale a seguito di attività di ricezione orale esuli dall'obiettivo del presente studio, faremo riferimento alla ricerca in tale ambito per quanto concerne le modalità per testare le tre dimensioni della conoscenza lessicale, ovvero l'individuazione della forma, il riconoscimento della grammatica, l'identificazione e il richiamo in memoria del significato (Vidal 2011; Brown et al. 2008; van Zeeland, Schmitt 2013). In particolare, il riconoscimento della forma, che consiste nel distinguere una parola da altre, può essere rilevato attraverso test ricettivi a scelta multipla.<sup>5</sup> Il riconoscimento grammaticale si definisce e si determina attraverso l'attribuzione di una categoria (es. sostantivo, verbo o aggettivo) al vocabolo in esame. Il riconoscimento del significato si verifica, invece, solitamente, tramite un test a scelta multipla in cui l'apprendente seleziona la risposta a partire da un input scritto, come la definizione di una parola o da una rappresentazione grafica. Per testare invece il richiamo in memoria di un vocabolo, generalmente, si richiede che venga scritta la definizione, o che ne venga fornito un sinonimo o una traduzione (Jones 2004). Ai fini della presente indagine, inoltre, è interessante il contributo di uno studio di van Zeeland e Schmitt (2013)

<sup>4</sup> I termini *strategie* e *processi* indicano concetti differenti. Cohen e Upton (2006, 2) distinguono i processi dalle strategie precisando che «while processes are general, subconscious or unconscious, and more automatic, strategies are subject to control, more intentional, and used to act upon the processes». Cf. anche Fiorenza 2020.

<sup>5</sup> Il menzionato studio di Cortés Velásquez (2015) comprende una prova di questo tipo.

nel quale si sottolinea che la frequenza di un vocabolo nell'input orale influisce perlopiù sul riconoscimento della forma e della grammatica di un vocabolo, in minor misura sul richiamo e sull'acquisizione del significato.

Nella ricezione del parlato intervengono diversi fattori. Tra questi, le caratteristiche dell'input come la velocità di eloquio (Griffiths 1992; Zhao 1997), il lessico (Kelly 1991) e le caratteristiche fonologiche del testo (Matter 1989) hanno un ruolo fondamentale. La struttura sintattica del testo, la complessità cognitiva degli argomenti trattati sono altrettanto rilevanti (Vandergrift, Goh 2012). Sulla capacità di comprendere un messaggio incidono, inoltre, tratti individuali dell'ascoltatore come il retroterra linguistico-culturale, il profilo cognitivo, le componenti affettive (es. ansia e motivazione) oppure i fattori quali l'interesse verso l'argomento trattato e il tempo in cui si è stati esposti alla L2 (cf. Vandergrift, Goh 2012).

La didattica può favorire l'attivazione delle strategie di comprensione orale, facilitando il compito di ascolto. Nello specifico, l'intervento sui singoli processi atti alla costruzione di senso, come ad es. l'attivazione delle conoscenze pregresse, agevola la comprensione del messaggio. Vandergrift e Tafaghodtari (2010) dimostrano che l'attivazione delle conoscenze pregresse (Schmidt-Rinehart 1994) e un approccio metodologico in cui si mettono a fuoco i processi cognitivi (*metacognitive instruction*) hanno effetti positivi per una buona ricezione di un testo orale. Alcuni studi dimostrano che i supporti visivi in compiti che mettono in evidenza il contesto e orientano l'ascolto possono facilitare la comprensione all'orale (Ginther 2002; Seo 2002). Tale aspetto, particolarmente rilevante per la presente ricerca, sarà ripreso nella parte dedicata alla sperimentazione (§ 3).

## 2.2 Dislessia e apprendimento di L2

La dislessia è un disturbo neurologico che può essere acquisito, se sviluppato in seguito ad un trauma, o evolutivo, se di natura congenita. I due tipi di dislessia menzionati, pur manifestandosi con disturbi simili, devono essere tenuti distinti almeno dal punto di vista neuropsicologico (Dalosio 2012). In questo studio faremo riferimento alla dislessia evolutiva perché più frequente nelle nostre scuole. Essa si manifesta attraverso difficoltà di tipo fonologico che rendono complessa l'associazione tra un grafema e un fonema, inibendo la possibilità di riconoscere parti del testo come parole (Dalosio 2012). Le difficoltà di natura fonologica rendono difficile il controllo di macro-processi di tipo strategico che servono a verificare la coesione e la coerenza testuale, anche cogliendo le anafore e il valore semantico dei connettivi, e a realizzare la 'grammatica dell'anticipazione', utile a collegare parti del testo con tratti contestuali, para- ed extra-

linguistici o legati alle conoscenze enciclopediche e alle esperienze del lettore. Possono essere condizionati da impedimenti di carattere fonologico-ortografico anche i meta-processi, che consentono al lettore di selezionare le strategie più adatte per portare a termine un compito, di monitorare il processo di comprensione e di far fronte alle difficoltà (Daloiso 2013).

Una formazione scolastica orientata verso il rafforzamento delle capacità metacognitive e metastrategiche, come quella che presentiamo in questo studio, tende ad agevolare la comprensione di testi e l'apprendimento, limitando così gli effetti di più o meno ardui processi di natura 'tecnica', visiva (Celentin 2020; Daloiso 2013; 2016; Schneider, Crombie 2016).

La lettura in L2 presenta inoltre enormi difficoltà per l'apprendente dislessico in quanto, molto spesso, la decodifica e la comprensione del testo scritto sono la via principale per accedere al nuovo input. Di solito, infatti, si viene esposti a nuovo vocabolario senza prima averlo ascoltato, senza aver già sviluppato le competenze linguistiche orali in quell'idioma. Questo comporta naturalmente notevoli difficoltà soprattutto in quelle lingue opache perché caratterizzate da un sistema grafemico distante da quello fonologico (es., il francese).

Alla luce di queste considerazioni, è possibile affermare che un approccio didattico della L2, per essere accessibile a bambini dislessici deve presentare le seguenti caratteristiche:

- proporre il contatto con il nuovo input attraverso l'oralità;
- proporre la scrittura dopo l'esposizione all'oralità;
- potenziare le facoltà metacognitive e metastrategiche.

Questi tre principi, validi per la formazione del bambino dislessico, sono linee guida anche per l'insegnamento rivolto agli allievi che non presentano difficoltà di decodifica. La necessità dell'esposizione al materiale linguistico in L2, espresso in ogni sua forma (autentico, (pre)modificato, modificato nel corso di interazioni; cf. Nuzzo, Grassi 2016), è ribadita in varie teorie relative all'apprendimento di una lingua straniera, dal Modello del Monitor di Krashen (1985), che include l'ipotesi dell'input, alla teoria interazionista di Long (1983; 1996), che afferma l'importanza dell'input modificato attraverso la partecipazione a interazioni significative. Allo stesso modo, la più recente teoria dell'Input Processing di VanPatten (2013; 2015) sostiene il primato dell'esposizione al nuovo materiale linguistico per l'apprendimento di una L2 e indica alcuni principi che guidano la costruzione di senso in L2 a partire dal messaggio orale o scritto (es. gli apprendenti processano l'input per il significato prima di processarlo per la forma). L'esposizione a input orale in L2 serve a potenziare la capacità di decodifica dei suoni, sviluppando un'immagine acustica delle parole che può essere rievocata quando l'apprendente parla la L2 o quando è a contatto con un testo scritto in cui quel vocabolario è presente. L'importanza dell'input orale e dell'attività di ascolto

è evidenziata, inoltre, nei vari approcci didattici che si sono succeduti nel tempo e che hanno proposto visioni differenti dell'abilità e dell'attività di ascolto. Ne citiamo solo alcuni: il metodo diretto, che propone l'input come modello di produzione in L2; l'approccio comunicativo, focalizzato sulla comunicazione autentica; il *Content-Based Language Teaching*, basato sull'input ricco, fino ad arrivare ai più recenti post-metodi, che si fondano su principi di acquisizione di una lingua seconda e che mettono in evidenza il ruolo costruttivo dell'ascolto, anche supportato da esplicite osservazioni sul processo di ricezione (Rost 2011; Vandergrift, Goh 2012)

Gli effetti positivi dell'attivazione delle conoscenze enciclopediche (ciò che so sui contenuti), del potenziamento delle strategie e delle conoscenze metacognitive (es. ciò che so sull'attività che devo svolgere) sono al centro dell'approccio all'intercomprensione (vedi § 2.3). Potenziare quindi la capacità di comprendere lingue affini può servire anche a chi ha difficoltà di decodifica perché indica percorsi alternativi che possono contribuire a risolvere alcuni svantaggi (Celentin 2020).

### 2.3 L'intercomprensione: meccanismi ricettivi per la costruzione di senso

Il termine *intercomprensione* indica sia una situazione comunicativa in cui i parlanti si comprendono pur utilizzando codici diversi, sia un approccio didattico (Blanche-Benveniste 2001; Bonvino 2012; Bonvino et al. 2011; Bonvino, Jamet 2016). In questa ultima accezione, l'IC rappresenta uno degli approcci plurali delineati nel *CARAP* (Candelier et al. 2007), oltre alla sensibilizzazione alle lingue (o *éveil aux langues*), l'approccio interculturale, e la didattica integrata delle lingue, definiti tali in quanto prevedono attività di insegnamento/apprendimento che coinvolgono più varietà linguistiche e culturali.

I primi materiali sull'IC hanno riguardato principalmente il potenziamento della capacità di ricezione di testi scritti (*Eurom4/5*, *Galatea*, *Interlat*, *InterRom*, *EuroComRom*, *ICE*, *Iglo*),<sup>6</sup> ritenuta molto più facile rispetto alla comprensione dell'orale. Numerosi sono quindi i contributi relativi all'IC ricettiva in relazione alla lettura (cf. Degache, Masperi 1998; Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2004; Bonvino, Cortés Velásquez 2016; Bonvino et al. 2018; Fiorenza 2020). Gli studi sui processi di IC a partire da attività di ricezione orale sono più recenti (es. Jamet 2007a; 2007b; 2009; 2011; Cortés Velásquez 2016) così come i progetti che includono, tra gli obiettivi formativi, lo svi-

---

<sup>6</sup> Per una rassegna sui progetti sviluppati nell'ambito dell'IC, si veda, tra gli altri, Bonvino 2015.



luppo dell'ascolto (ad esempio, CINCO, Fondelcat e Galanet). La maggior parte dei progetti nell'ambito dell'IC, inoltre, si rivolge ad adulti. Per quanto riguarda le esperienze di IC con bambini, oggetto del presente studio, le ricerche risalgono a pochi anni fa (Escudé 2011). Canù (2016), ad esempio, descrive una sperimentazione di attività di ascolto di testi, condotta in una scuola primaria italiana.<sup>7</sup> Tra i progetti e i materiali dedicati allo sviluppo dell'abilità di IC da parte di giovani apprendenti, ricordiamo *Euromania*,<sup>8</sup> *Itinéraires Romans*<sup>9</sup> e *Lectũřo+* (di cui si parlerà più avanti).

I progetti per l'IC ricettiva si focalizzavano sullo sviluppo delle strategie di ricezione dello scritto in L1 e in L2. Esse comprendevano una prima lettura veloce per la comprensione globale, successivamente una più analitica, seguita da domande per orientare il lettore nella costruzione di senso, facendo leva sulla trasparenza lessicale, sui processi di transfer e di inferenza, che sono essenziali nei processi di intercomprensione (Cortés Velásquez 2015; 2016).

In linguistica, con trasparenza si indica il rapporto tra due elementi, ovvero il modo in cui un elemento rimanda in modo diretto all'altro (Celata, Bertinetto 2010). Nello specifico, la trasparenza fonologica è intralinguistica e indica la corrispondenza biunivoca tra grafema e fonema. L'italiano, come lo spagnolo, sul piano grafo-fonemico è una lingua trasparente. Diversamente, il francese, come l'inglese, sono lingue opache. La trasparenza lessicale è, invece, di tipo interlinguistico e designa il grado di vicinanza tra una parola in una lingua e una parola in un altro idioma. In linea di massima, più le parole di due lingue si somigliano più è facile la comprensione reciproca. A questo proposito, Degache e Masperi (1998) e poi Jamet (2007a) individuano quattro zone di trasparenza lessicale: parole trasparenti, in cui c'è coincidenza morfo-semantica totale allo scritto (es. it./bronchite, fr./*bronchite*): parole semi-trasparenti, in cui la coincidenza sul piano morfologico è parziale ma sul piano semantico è totale (es. it./università, sp./*universidad*): parole semi-opache, con corrispondenza morfologica totale o parziale ma con significato diverso come nel caso dei falsi amici; infine parole opache, distanti sul piano del significato e del significante (Caddéo, Jamet 2015).

Diversamente dal concetto di trasparenza che riguarda i codici delle lingue, il transfer e l'inferenza si riferiscono ai processi cognitivi atti a costruire il senso a partire da un input (Cortés Velásquez 2016). Il transfer si attua in modo positivo laddove esiste trasparenza interlinguistica tra il lessico. Pertanto, il lessico trasparente costituisce una

<sup>7</sup> Sulla didattica dell'intercomprensione nella scuola primaria, si veda anche Degache e Masperi 2012.

<sup>8</sup> Si veda Escudé 2011 per una descrizione del progetto.

<sup>9</sup> [https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itinéraires\\_romans/it](https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itinéraires_romans/it).

sorta di vocabolario potenziale che permette l'accesso al senso del testo in L2. Il meccanismo dell'inferenza linguistica, infine, consiste nella ricostruzione del senso del testo a partire dalle conoscenze che l'individuo già possiede sull'argomento trattato, sul genere testuale o su quanto già compreso nel testo. Stimolare la consapevolezza di tale processo può rivelarsi molto utile, perché nella comprensione

oltre ai processi che si svolgono 'dal basso all'alto' (*bottom-up*, dalla parola al testo), operano continuamente anche processi 'dall'alto in basso' (*top-down*). Il lettore, in altre parole, elabora continuamente ipotesi sul senso complessivo di un periodo o dell'intero testo, e in base a quelle interpreta le unità minori. (Colombo 2002, 11)

Questi meccanismi sono validi anche per la comprensione orale, oggetto del paragrafo seguente.

### 2.3.1 Oralità e intercomprensione

Tra le ricerche sull'IC in riferimento alla comprensione orale, Jamet (2016) descrive due studi simmetrici in cui si indaga la percezione di vocaboli isolati con l'obiettivo di mettere in evidenza i meccanismi *bottom-up* che intervengono nell'ascolto. Nel primo studio (Jamet 2007a; 2007b; 2009), viene proposta una lista di 200 parole in francese a parlanti italofofoni, nella seconda ricerca lo stesso elenco di vocaboli in italiano viene fatto ascoltare a francofoni; in entrambi i casi gli informanti non avevano alcuna competenza nella lingua target. La lista di lemmi comprende parole trasparenti, semi-trasparenti, semi-opache e opache. Nei due esperimenti le parole comprese sono oltre il 60%; tuttavia, i risultati evidenziano una migliore capacità di percezione del francese da parte dei parlanti italofofoni rispetto ai francofoni esposti ad input in italiano. Si rileva, inoltre, una zona di trasparenza che consente la giusta decodifica del lemma. A tal proposito, Jamet afferma:

nous pouvons confirmer l'existence d'une zone importante de transparence pour chaque binôme directionnel, mais nous avons vu également que ces zones ne se recouvrent pas totalement. Certains mots transparents dans une langue ne le sont pas dans l'autre, même si la zone d'intersection est importante. (Jamet 2016, 75)

Cortés Velásquez (2015; 2016) conduce uno studio sul ruolo della trasparenza lessicale e sui processi cognitivi di inferenza nell'attività di ascolto. L'indagine si basa su dati raccolti durante un corso di IC erogato in modalità ibrida (settimanalmente 2 ore in presenza e moduli da svolgere online) presso l'Università degli Studi Roma Tre. Il percorso didattico prevede l'ascolto dei testi del manuale *EuRom5*

(Bonvino et al. 2011), che comprende diversi generi testuali (es. testi espositivi, informativi) presentati nella forma di scritto oralizzato (Caddéo, Jamet 2013). Le registrazioni durano in media un minuto, seguendo le indicazioni fornite da Jamet (2007). Le attività svolte per l'esercizio dell'ascolto nelle quattro lingue romanze del progetto (portoghese, spagnolo, catalano e francese) consistono in un esercizio sulla segmentazione, ovvero l'ascolto di una parola tratta da un testo già studiato a lezione e letto autonomamente e, immediatamente dopo, in risposta a un questionario, l'evidenziazione del vocabolo ascoltato, selezionandolo da cinque parole riportate in un menù a finestrella. Tale fase, denominata «allenamento percettivo» (Cortés Velásquez 2016), ha lo scopo di esercitare gli studenti a segmentare la sequenza fonica per individuare vocaboli che potrebbero guidare il processo di transfer lessicale dalla L1. Infatti, «il processo di segmentazione è essenziale per la comprensione, poiché è il prerequisito per effettuare il transfer delle preconcoscenze della propria lingua in quella target» (Cortés Velásquez 2016, 90).

Per elicitarle le strategie di comprensione del testo orale, viene richiesto di fare una trascrizione di senso di ciò che è stato compreso. I testi annotati dai partecipanti vengono successivamente analizzati. Tra gli aspetti evidenziati emerge una considerazione che riteniamo saliente per questo nostro studio, ovvero la nozione di trasparenza semantica come tratto testuale relativo e non assoluto, quindi necessariamente rapportabile al co-testo e al contesto in cui un determinato vocabolo compare. L'importanza del contesto nella comprensione dei testi scritti (es. Bonvino, Pippa 2015) è confermata anche per i testi orali nell'esperienza descritta da Cortés Velásquez (2016), in cui si sottolinea che alcuni lemmi spagnoli (es. *país*) e portoghesi (es. *hoje*) vengono compresi in alcune parti del testo ma non in altre. In aggiunta, si nota che alcune parti del testo hanno ricevuto meno attenzione, sebbene esse fossero composte da elementi trasparenti sul piano formale. Le risposte al questionario somministrato dopo l'ascolto mostrano inoltre l'effetto positivo di esercitazioni di lettura in IC quale momento preparatorio all'ascolto: decifrare con successo un testo scritto in una lingua affine alle lingue note serve a far sentire lo studente in grado di affrontare anche il compito di ascolto in altre L2, non necessariamente imparentate con le lingue conosciute dal parlante.

Alla luce delle ricerche di Cortés Velásquez (2016), la prospettiva assunta nel presente studio valuta la comprensione orale e lessicale in contesto. Tale scelta avvalorata quanto sostenuto da Roussel:

La compréhension de l'oral ne peut pas être décomposée, découpée ni envisagée comme une série de plusieurs étapes successives et distinctes. Elle doit être appréhendée comme un tout. Le but pour l'enseignant, c'est bien d'appréhender ce «tout» et d'en saisir le fonctionnement pour mieux l'enseigner. (Roussel 2014)

### 3 Lo studio

Nei paragrafi seguenti presenteremo le caratteristiche della ricerca, ovvero gli obiettivi e le domande di ricerca, il contesto, i partecipanti, i materiali, l'organizzazione dell'evento didattico e le risposte alle domande di ricerca.

#### 3.1 Obiettivi e domande di ricerca

Il presente studio affianca le attività svolte nell'ambito del progetto *Lecturio+*, finanziato dall'Unione Europea ERASMUS+ Azione Chiave 201.<sup>10</sup> Le finalità di *Lecturio+* erano molteplici e collegate alle strategie educative scolastiche e familiari volte a sollecitare l'interesse del bambino, in età prescolare e scolare, verso la lettura anche in lingue differenti dalla propria, valorizzando il repertorio linguistico plurilingue delle varie comunità. La creazione di risorse libere online plurilingui e ad alta accessibilità per bambini dislessici, prevista dal progetto, è stata seguita da una validazione (imprescindibile, a nostro avviso; cf. Bonvino, Jamet 2016) delle stesse in ambito didattico.

Lo studio che qui esponiamo propone quindi una prima analisi dei materiali prodotti utilizzati con allievi e insegnanti di una scuola primaria. Nello specifico, la presente ricerca mira a indagare la comprensione orale del lessico e di uno stesso testo in formato *kamishibai*, letto in due lingue straniere non note ai partecipanti (francese e spagnolo) nell'ambito di una progettazione didattica inclusiva.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

1. Quante parole sono comprese del testo? Quale tipo di lessico è compreso (es. solo vocabolario trasparente)? Emergono delle differenze a seconda della lingua target?
2. Quali aspetti del contenuto del racconto sono compresi dai partecipanti?
3. Le attività della sperimentazioni possono essere svolte anche per il bambino dislessico o vi sono difficoltà particolari? (Es. il compito è troppo complesso, il materiale non è accessibile, ecc.).

Per indagare la capacità ricettiva del vocabolario in L2, è stato predisposto un test per il riconoscimento del lessico del racconto; per analizzare la capacità di ricostruire il senso del testo, è stata svolta una specifica attività di comprensione dei contenuti del racconto. Entrambi gli strumenti sono descritti nel paragrafo dedicato ai materiali (§ 3.4).

<sup>10</sup> <https://www.miriadi.net/it/lecturio>.

## 3.2 Contesto

La presente ricerca si basa su un'unità di lavoro, svolta in classe, che è parte di uno scenario di intervento educativo integrato tra scuola e famiglia e adatta il modello pedagogico del *Sacs d'histoires* alla diffusione delle lingue straniere. Tale modello prevede la narrazione di racconti nelle lingue parlate dai bambini in classe e la condivisione dell'esperienza a casa con la famiglia (Vernetto 2017),<sup>11</sup> con lo scopo di favorire l'educazione plurilingue e pluriculturale degli alunni. Nell'ambito del progetto *Lectūrio+*, per l'attività in classe è stato utilizzato un racconto intitolato *Tommaso e l'anguria* (Scarpa 2019): il libro, già edito nel 2018, è stato adattato sul piano grafico e linguistico appositamente per le finalità del progetto (Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino 2019), al fine di renderlo accessibile,<sup>12</sup> e poi ripubblicato tenendo conto delle variazioni.

## 3.3 Partecipanti

La sperimentazione ha coinvolto 68 allievi frequentanti la classe terza della scuola primaria (età 8-9 anni) dell'Istituto Comprensivo 'Giovanni Falcone' di Copertino, in provincia di Lecce.

Tra i partecipanti vi era, in particolare, un bambino con certificazione di dislessia.<sup>13</sup> I partecipanti, tutti italofoeni, non avevano alcuna competenza in francese e in spagnolo, lingue obiettivo della sperimentazione, tuttavia avevano già svolto attività di ascolto in inglese, lingua straniera studiata a scuola.

L'intervento didattico è stato condotto da due insegnanti differenti.<sup>14</sup> Gli osservatori (nr. 3) solo in pochi casi si sono inseriti nel processo di insegnamento/apprendimento per facilitare lo svolgimento delle attività.

---

**11** «Né en 1997 en Angleterre, en tant que support pour mieux apprendre l'anglais, le dispositif Sacs d'histoires a évolué au Québec où il a pris une dimension bi-plurilingue d'ouverture et de valorisation des langues des élèves allophones. C'est en Suisse, en 2007, que cet outil est arrivé en Europe» (Vernetto 2017, 20).

**12** Rispetto alla prima versione (Scarpa 2018), il testo adattato presenta, tra le varie caratteristiche, una maggiore coerenza tra testo e disegni, l'uso di colori più realistici, un minore 'affollamento visivo', l'uso dello stampatello maiuscolo, la presentazione dei testi sempre su sfondo bianco.

**13** Già dagli Settanta, in Italia, all'interno di una stessa classe, studiano, collaborano e imparano assieme bambini con bisogni diversificati di apprendimento, speciali (Bisogni Educativi Speciali o BES) e non. Questo significa che non esistono scuole o classi separate. I bambini e le bambine BES sono: alunni disabili (l. 104/1992); alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e/o disturbi evolutivi specifici (l. 170/2010); alunni con svantaggio sociale e culturale; alunni svantaggiati dalla non conoscenza della lingua italiana.

**14** Il video di presentazione della sperimentazione è disponibile al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=GRxTAqt8RVg>.

### 3.4 Materiali

I materiali utilizzati sono i seguenti:

1. Il kamishibai in formato cartaceo [fig. 1]: le immagini del volume *Tommaso e l'anguria* (Scarpa 2019) costituiscono le tavole del kamishibai<sup>15</sup> proposto in classe (Leone 2020) a supporto del testo di ascolto.
2. Le audioregistrazioni: il testo di ascolto è uno scritto oralizzato di tipo narrativo, letto con espressività. La registrazione consta dei contenuti di 12 tavole, con 10" di pausa tra la lettura di una tavola e l'altra, necessari per cambiare le immagini nella cornice del kamishibai. La durata complessiva del testo è di 4'25".<sup>16</sup> Il racconto presenta una sintassi semplice (es. frasi brevi); dal punto di vista lessicale, è caratterizzato da lessico panromanzo (es. i colori), pertanto trasparente, e da poche parole contenute ripetute più volte. Nello specifico, in spagnolo (escludendo il titolo del testo), su un totale di 269 parole, le parole *suave, dicen, dice*, compaiono nel testo tre volte ciascuna; *galletas, derrite, hambre, Tomás, panza, abro, buey, toco*, si incontrano due volte. In francese, su un totale di 341 parole, i termini *mange, disent, tout, dit, mon* occorrono tre volte ciascuno; *faim, boëf, yeux, très, parfum, sens, Thomas* sono presenti invece due volte.<sup>17</sup> La narrazione è stata ascoltata prima in spagnolo e poi in francese.
3. Un test per il riconoscimento del lessico del racconto (*meaning recognition test*): dopo l'ascolto del racconto in ciascuna delle lingue straniere, è stato somministrato un test di riconoscimento del significato, a scelta multipla. Il test era costituito da una scheda a colori, in formato cartaceo, relativa a 12 item in forma di immagine corrispondenti ad altrettante parole [fig. 2]: a partire dall'ascolto di file audio nelle due lingue target, ai bambini si richiedeva di segnare con una croce la figura che ritenevano corrispondesse all'elemento ascoltato, scegliendo una tra le quattro immagini raffigura-

---

<sup>15</sup> I disegni del testo adottato per la sperimentazione sono di Alberto Giammaruco, il kamishibai è edito da Kurumuny.

<sup>16</sup> La durata dell'audioregistrazione è molto distante dalla lunghezza di 1' suggerita da Jamet (2007b) e poi confermata da Cortés Velásquez (2015), i quali, tuttavia, fanno riferimento a testi proposti in assenza di uno stimolo visivo. Le differenze della presente indagine con Jamet (2007b) sono anche in termini di tipologia di input, in quanto la studiosa propone parole in isolamento, difficili da seguire per un periodo prolungato.

<sup>17</sup> Il racconto è stato tradotto in sedici lingue disponibili sul sito del progetto: <https://www.miriadi.net/it/thomas-et-pasteque>.

- te.<sup>18</sup> Una pausa di 10" separa la lettura di ogni singola parola. In totale la registrazione dura 2'37". Il test è stato svolto prima in spagnolo e poi in francese. Il test conteneva parole con differenti gradi di trasparenza (cf. Caddéo, Jamet 2013): parole trasparenti (in spagnolo: *nariz, ojos, orejas, panza*; in francese: *nez, oreilles, panse, balles, cousin, sabot, glaçon*), parole parzialmente trasparenti, ovvero morfologicamente trasparenti ma con corrispondenza semantica interlinguistica indiretta (in spagnolo: *nevera, campesino, hielo, caja de galletas*; in francese: *frigider*) e parole opache (in spagnolo: *sandía, primo, bolas, pata*; in francese: *pastèque, yeux, maraîcher, gâteaux dans une boîte*). Ricordiamo che nel racconto alcune di queste parole comparivano più di una volta (nello specifico, le parole spagnole *panza* e *galletas*, e la parola francese *yeux* comparivano due volte).
4. Un'attività di comprensione dei contenuti del racconto: a ciascun partecipante sono state consegnate due buste. Una busta, con il logo del progetto e l'immagine della testa di Tommaso, contenente 10 piccole figure, di cui 6 relative al racconto e 4 distrattori; l'altra busta, vuota, in cui era raffigurato un cestino dei rifiuti. I bambini dovevano inserire le immagini non pertinenti con la storia nella seconda busta.



Figura 1 Il kamishibai del racconto Tommaso e l'anguria (Scarpa 2019)

**18** La scheda per l'attività di riconoscimento del significato delle parole è stata elaborata da Camilla Coletta e Martina Fiorito, con la supervisione di Elisa Fiorenza ed Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre).

     
**SCHEDA ATTIVITA' DIDATTICA**

Nome e cognome: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Attività:**  
Fai una X con la matita sull'immagine che secondo te corrisponde alla parola che hai appena ascoltato.

**ESEMPIO:**

**PAROLA 1:**

**PAROLA 2:**

**PAROLA 3:**

1

Figura 2 La prima pagina della prova di riconoscimento lessicale

L'intervento didattico si è svolto in quattro classi e in quattro giornate differenti. Durante la fase preparatoria alle attività, ciascun insegnante ha illustrato agli allievi i materiali e le finalità in modo approfondito. Il docente ha condiviso con gli alunni lo schema della lezione, con l'ausilio di un orologio colorato diviso in quattro quadranti corrispondenti alle varie fasi dell'unità di lavoro (fig. 3), ovvero (1) «riflettiamo prima di ascoltare il racconto», (2) «osserviamo le immagini», (3) «ascoltiamo la storia» e (4) «discutiamo sul racconto». I bambini hanno letto le fasi di realizzazione e l'insegnante ha spostato la freccia nei vari quadranti a seconda dell'attività che stavano svolgendo, permettendo agli allievi di seguire lo sviluppo dell'evento didattico.





Figura 3 Lo schema della lezione in forma di orologio

L'insegnante ha invitato gli apprendenti a riflettere sul compito di ascolto sia prima sia dopo lo svolgimento delle attività (Leone 2020), ponendo domande per avere informazioni sulle conoscenze degli studenti relative a sé stessi come apprendenti, e alle loro modalità di auto-rappresentazione e all'auto-efficacia, tipo «Hai mai sentito parlare in una lingua che non conosci? Quando? È stato facile/difficile ecc.», «Vi piace apprendere una lingua straniera?» oppure «Vi sembra facile studiare una lingua straniera?».

Nello specifico, per elicitarne il grado di conoscenza e consapevolezza metacognitiva in relazione al compito, l'insegnante ha chiesto: «Pensate che ascoltare sia più difficile che leggere, parlare e scrivere?», «Secondo voi, saper ascoltare serve? Se sì, in quali situazioni?», «Hai mai svolto in classe attività di ascolto in una lingua straniera?», «Come si fa a capire una persona che non parla la nostra lingua?».

L'utilizzo delle strategie è stato evidenziato grazie a quesiti del tipo: «Quando avete ascoltato avete tradotto in italiano?», «Avete cercato di indovinare il significato delle parole?». Infine, l'insegnante ha posto domande sull'uso del kamishibai (es. «Avete mai visto un kamishibai?») e poi, sempre in collaborazione con gli studenti, ne ha illustrato il funzionamento, elicitando così le conoscenze pregresse sul materiale didattico che è stato utilizzato (Leone 2020).

### 3.5 Metodologia

I dati sono raccolti tramite un test di riconoscimento di significato, svolto individualmente, e un compito di ricostruzione di senso del testo ascoltato, realizzato in piccoli gruppi. Inizialmente gli esiti delle due attività sono analizzati in termini quantitativi; l'informazione numerica è servita ad approfondire alcuni aspetti relativi ai materiali e all'esperienza didattica.

Per valutare l'attività svolta dal bambino dislessico abbiamo, inoltre, assegnato un punteggio alle risposte: ogni risposta corretta è stata valutata con 1 punto; una risposta errata è stata valutata con 0; nessuna risposta è stata valutata con -1. Alla risposta non corretta è stato riconosciuto un punteggio maggiore perché apporre la croce su uno degli item, seppur rispondendo in modo errato, richiedeva l'abilità di integrare lo stimolo auditivo (la parola ascoltata) con la rapida coordinazione visio-motoria, necessaria a crociare la risposta ritenuta corretta. Nessuna risposta evidenziava invece difficoltà a eseguire il compito, richiedendo quindi una revisione del formato della prova, sia nella modalità di somministrazione sia nella veste grafica del test.

## 4 Analisi dei dati

Ogni sperimentazione ha avuto una durata variabile dai 35 ai 45 minuti. Le bambine e i bambini delle quattro classi hanno accolto in modo positivo l'équipe di lavoro: erano sorridenti e rispondevano con interesse alle domande che venivano poste anche prima che iniziasse l'attività. Durante la sperimentazione didattica, erano seduti per terra. Nel reagire alle proposte didattiche hanno dimostrato modalità emotivo-relazionali differenti, mettendo in risalto l'eterogeneità delle classi. Laddove possibile, anche nei casi in cui gli interventi sembravano non pertinenti con le attività in corso, le insegnanti ascoltavano il contributo, valorizzandolo.

Nei paragrafi seguenti analizzeremo i dati. Le risposte ai quesiti di ricerca sono riportate in relazione al tipo di abilità testata.

### 4.1 Risultati del test di riconoscimento lessicale

Il grafico 1 mostra il numero percentuale dei partecipanti che ha individuato correttamente 6 o più item (ovvero la metà o oltre; min. 6, max. 12) proposti nel test di riconoscimento lessicale e di coloro che hanno risposto correttamente a meno di 6 item (min. 0, max. 5), per ciascuna delle due lingue target: nel test di spagnolo, su 68 partecipanti, 49 alunni (72%) hanno individuato almeno 6 item corretti;

nel test di francese, solo 26 alunni (38%) hanno individuato almeno 6 item corretti. I risultati mostrano che il riconoscimento del significato delle parole in spagnolo è stato più semplice rispetto a quello in francese. Le differenze sono notevoli. In una classe, ad esempio, solo 4 bambini su 14 hanno risposto in modo corretto per il francese, mentre per lo spagnolo 12 su 14. Il diverso esito può essere motivato dalla differente distanza tra l'italiano e le due lingue target. Inoltre, un altro fattore ha potuto giocare a sfavore della lingua francese: l'ordine in cui l'ascolto in questa lingua è stato proposto, ovvero successivamente alla narrazione in spagnolo. L'esposizione prolungata a un input orale, anche se interrotta da un'attività lessicale, ha probabilmente reso più debole la motivazione a prestare attenzione ai contenuti nel corso del secondo ascolto, basato su contenuti già noti e in cui si ripeteva a breve distanza di tempo la forma e il contenuto del compito didattico.

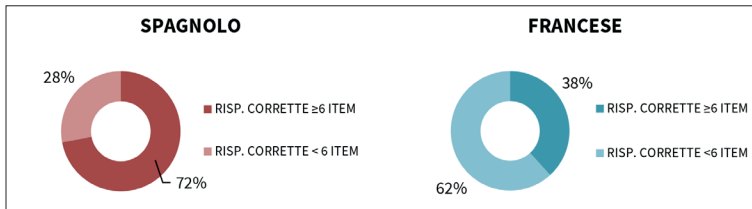


Grafico 1 Risultati test di riconoscimento del significato lessicale

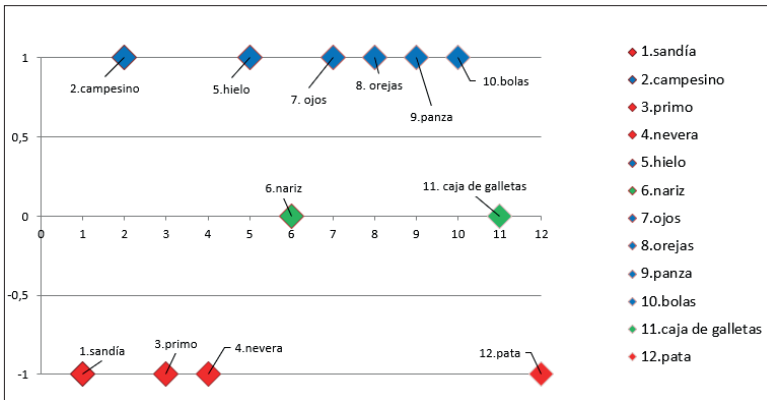
Nella tabella 1 riportiamo le parole in spagnolo e in francese che sono state comprese da tutti gli alunni di ciascuna classe. Notiamo che *orejas*, *panza* e *bolas* (spagnolo) e *panse* e *balles* (francese) sono risultate comprensibili per l'intero campione. Ipotizziamo che la trasparenza del vocabolo nella lingua target abbia inciso in maniera decisiva sul riconoscimento del significato della maggior parte dei vocaboli, sia in spagnolo sia in francese. Relativamente alla parola spagnola *panza*, inoltre, potrebbe aver influito positivamente anche la doppia occorrenza nel testo. Nel caso di *bolas*, invece, che è l'unica parola opaca compresa da tutti, il significato potrebbe essere stato riconosciuto già nel racconto grazie all'aiuto del contesto e poi richiamato in memoria durante il test, avvalorando quanto rilevato nello studio di Cortés Velásquez (2016; vedi § 2.3.1) in merito alla relatività della trasparenza semantica.

**Tabella 1** Parole in spagnolo e in francese comprese da tutti i partecipanti, divise per classe ('G' indica il gruppo classe e il giorno in cui è avvenuta la sperimentazione)

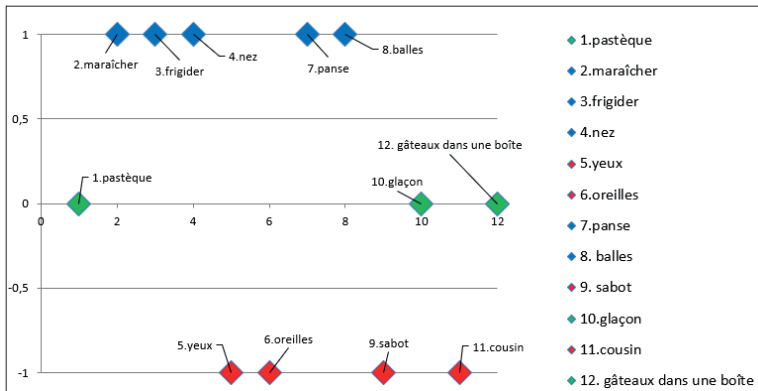
Classe	Parole in spagnolo	Parole in francese
G1	<i>orejas, panza, bolas</i>	<i>panse, balles, glaçon</i>
G2	<i>orejas, panza, bolas, nariz</i>	<i>panse, balles</i>
G3	<i>orejas, panza, bolas, nariz</i>	<i>panse, balles, glaçon</i>
G4	<i>orejas, panza, bolas</i>	<i>panse, balles</i>

Analizziamo in particolare l'esito delle attività di comprensione lessicale del bambino dislessico, inserito nel gruppo G4. Il grafico 2 mostra che nel test di riconoscimento del significato in spagnolo, l'allievo ha compreso 6 item su 12 (*campesino, hielo, ojos, orejas, panza, bolas*). Ha colto il significato di 3 parole trasparenti: *ojos, orejas, panza*, e di 2 parole con trasparenza indiretta rispetto all'italiano: *campesino* e *hielo*. Nella parte iniziale della prova (item 1, 3, 4, 6) non ha risposto a 4 quesiti. Come evidenziato nel corso dell'osservazione e nei dati video della sperimentazione, per il bimbo è risultato non facile seguire la lettura delle parole e lo scorrere delle risposte a scelta multipla sul foglio. Evidentemente la prova poneva problemi in termini di automatizzazione di abilità motorie e linguistico-cognitive.

Alla prova di riconoscimento di significato in francese [graf. 3], l'allunno ha individuato in modo corretto 5 lemmi su 12, di cui 1 opaco (*marâcher*), 1 parzialmente trasparente (*frigider*) e 3 trasparenti (*nez, panse, balles*). Interessante osservare che la parola opaca e quella parzialmente trasparente sono le stesse che il bimbo ha riconosciuto in spagnolo (*campesino, hielo*). Essendo in entrambe le lingue 'non-transparenti' avrebbero dovuto generare problemi mentre in realtà, probabilmente in virtù del contesto della narrazione ascoltata e visualizzata nel kamishibai, sono state comprese. In aggiunta, poiché si tratta di parole che compaiono una sola volta nel racconto, possiamo escludere l'influenza del fattore ripetizione sul riconoscimento di significato. Guardando il grafico 2 e il grafico 3 in sequenza emerge, inoltre, che il bambino si abitua gradatamente al formato del materiale didattico adoperato: verso la fine della prova in spagnolo (dalla 8 alla 12) riesce a indicare il significato delle parole ascoltate, ne sbaglia solo 1 (*caja de galletas*) e non risponde all'ultima. All'inizio del test di francese non ha le stesse esitazioni mostrate per la verifica in spagnolo. Evidentemente la familiarizzazione con la consegna e il formato della prova inibisce meno la sua prestazione.



**Grafico 2** Risposte del bambino dislessico alla prova di riconoscimento lessicale in spagnolo (punti: 1/risp. corretta; 0/risp. errata; -1/ risp. non data)



**Grafico 3** Risposte del bambino dislessico alla prova di riconoscimento lessicale in francese (punti: 1/risp. corretta; 0/risp. errata; -1/ risp. non data)

## 4.2 Risultati del test di comprensione del racconto

La tabella 2 mostra i risultati del test di comprensione dell'intera storia. Tutti i partecipanti hanno svolto l'attività, riportando esiti differenti. Quasi tutti e quattro i gruppi della classe G1 hanno selezionato le schede pertinenti. Diversamente, solo un gruppo di G2 e di G3 ha risposto in modo idoneo. Nessun gruppo di G4 ha selezionato le immagini in modo adeguato. Gli esiti negativi sono tuttavia legati all'errata interpretazione di due schede. Un gruppo di G1 ha ritenuto che la scheda in cui si raffigura «Tommaso che guarda in avanti» fosse estranea agli eventi narrati perché non conteneva nessun dettaglio che richiamasse la storia. Allo stesso modo, una scheda distrattore in cui compariva «Tommaso e il libro» è stata ritenuta pertinente perché i ragazzi avevano confuso quest'ultimo con la scatola di biscotti che compare all'inizio del racconto. Da un'analisi più attenta dei risultati emerge, quindi, che gli esiti negativi della prova di alcuni gruppi dipendono dall'interpretazione di due immagini rivelatesi poco chiare per due ragioni: la prima, «Tommaso che guarda in avanti», per carenza di dettagli; la seconda, «Tommaso e il libro», per scarsa iconicità di un oggetto raffigurato.

**Tabella 2** Risultati test ricostruzione della storia tramite immagini (con indicazione del numero di distrattori)

<b>Classe</b>	<b>Nr. gruppi che ha escluso i 4 distrattori in modo corretto</b>	<b>Nr. schede escluse/incluse in modo erroneo</b>	<b>Schede problematiche</b>
<b>G1</b>	3 gruppi (su 4)	1 gruppo (su 4): 5 schede	«Tommaso che guarda in avanti»
<b>G2</b>	1 gruppi (su 4)	3 gruppi (su 4): 3-5 schede	«Tommaso che guarda in avanti» «Tommaso e il libro»
<b>G3</b>	1 gruppi (su 5)	4 gruppi (su 5): 4-5 schede	«Tommaso che guarda in avanti» «Tommaso e il libro»
<b>G4</b>	0 gruppi (su 4)	2 gruppi (su 4): 3 schede; 2 gruppi (su 4): 4 schede	«Tommaso e il libro» «Tommaso che guarda in avanti»

## 5 Conclusioni

La sperimentazione didattica *Lectŭrio+* del racconto *Tommaso e l'anguria*, in spagnolo e in francese, ha sondato le potenzialità e le difficoltà dell'approccio all'intercomprensione con giovani apprendenti italofofoni (età 8-9 anni). L'esperienza si configura come una pratica di didattica metacognitiva e si basa su principi di insegnamento inclusivo, orientati verso la valorizzazione dell'esperienza individuale, del repertorio plurilingue e delle abilità di ogni singolo bambino. In particolare, la partecipazione di allievi con difficoltà di lettura è agevolata dall'uso di risorse didattiche in cui la comunicazione è prevalentemente orale con supporto delle immagini rese accessibili, grazie ad interventi specifici. L'approccio inclusivo ha avuto un impatto positivo su tutta la classe, consentendo lo svolgimento delle diverse attività previste nell'unità di lavoro. Nello specifico, i dati mostrano che i bambini e le bambine hanno portato a termine il compito di ricostruzione della storia e alla fine dell'incontro, hanno commentato che il racconto era stato compreso. Quindi possiamo dire che le fasi di percezione, *parsing* e interpretazione (se pur globale; Anderson 1995) hanno seguito il loro corso. A nostro avviso, due aspetti che sono emersi con chiarezza sono il ruolo della trasparenza interlinguistica nel guidare la comprensione di parole mai incontrate, in una L2 affine alla propria L1, ma anche la rilevanza del contesto nel disambiguare parole parzialmente trasparenti o opache.

La sperimentazione ha inoltre permesso di verificare procedure didattiche e materiali. Ad esempio, le difficoltà mostrate dal bambino dislessico nel corso della prima prova di riconoscimento lessicale avrebbero potuto essere evitate, anticipando la somministrazione del test con un'analisi attenta delle pagine su cui si dovevano crociare le risposte. Inoltre, il layout della scheda proposta per il test di riconoscimento del significato dovrà essere semplificato, riducendo la quantità di informazioni grafiche presenti sulla pagina. Un bambino con maggiori difficoltà di automatizzazione motoria rispetto al bambino presente nella classe G4 potrebbe non riuscire a portare a termine il compito. In futuro, il test di riconoscimento lessicale a scelta multipla potrebbe essere elaborato in formato elettronico, proponendo ogni singolo quesito su una schermata, per consentire all'allievo dislessico di ascoltare la parola, selezionare la risposta giusta tra le quattro immagini, evitando quindi input visivo non pertinente.

Alcune delle schede adoperate per la prova di comprensione globale del racconto *Tommaso e l'anguria* hanno richiesto modifiche, arricchendo di particolari l'immagine non pertinente raffigurata e rendendo più iconici alcuni oggetti.

Infine, alla luce dei dati, si rileva che la durata dell'attività di ascolto può essere modificata. Se si vuole proporre la ricezione orale in

più di una lingua è necessario che, in via sperimentale, ogni racconto duri al massimo circa due minuti.

Per il futuro, intendiamo seguire due linee di intervento. Sul piano didattico, vorremmo trovare strategie di insegnamento che promuovano ancor più l'interazione tra studenti e l'apprendimento tra pari. Vogliamo inoltre rendere in formato digitale le due attività discusse.

Sul piano scientifico, si potrebbe approfondire lo studio delle conoscenze metacognitive in relazione all'ascolto in L2, confrontando i pareri degli allievi sulla complessità del compito prima e dopo l'attività.

Infine, una considerazione di carattere educativo e sociopolitico: la scuola e l'educazione linguistica di giovani apprendenti sono sede e contesto idonei per vivere in modo partecipato il multilinguismo e per rendere strutturale un importante cambiamento della nostra società. Il numero crescente di migranti, la presenza di rifugiati, la storia del nostro paese, territorio di emigranti e di dialettofoni, devono - a dire il vero avrebbero già dovuto - scardinare le tradizionali categorie interpretative basate su una visione monolingue della realtà e della scuola (Voghera 2019; De Mauro 2007), per lasciare il posto a una visione innovativa e inclusiva delle comunità, che guidi verso la scoperta di strategie ottimali per accogliere e gestire la diversità linguistica e culturale.

## Bibliografia

- Anderson, J.R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications*. 4th ed. New York: Freeman.
- Araújo e Sá, M.H.; Melo-Pfeifer, S. (eds) (2004). *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um modulo de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balboni, P.E. (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». Jamet, M.C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole, 197-203.
- Benucci, A. (2015). *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Torino: UTET.
- Blanche-Benveniste, C. (2001). «Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes». Uzcanga Vivar, I.; Llamas Pombo, E.; Pérez Velasco, J.M. (eds), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 41-54.
- Bonvino, E. (2012). «Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione». Bonvino, E.; Luzi, E.; Tamponi, A. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera*. Formello (RM): Bonacci editore, 139-52.
- Bonvino, E. (2015). «Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology and Future Developments». Dolci, R.; Tamburri, A.J. (eds), *Intercomprehension and Plurilingualism: An Asset for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Institute Transaction, 29-59.
- Bonvino, E.; Caddéo, S.; Vilagines Serra, E.; Pippa, S. (2011). *EuRom5 Ler y Comprender 5 líguas românicas = Leer y Entender en 5 Lenguas románicas = Leggir i Entendre 5 llengües romàniques = Leggere e Capire 5 Lingue Romanze*



- = *Lire Et Comprendre 5 Langues Romanes*. Milano: Hoepli. Collegato a una versione online: <http://www.eurom5.com>.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D. (2016). «Il lettore plurilingue». *Lend*, 4, 111-30.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D.; Fiorenza, E. (2018). «Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings». *Frontiers in Communication*, 29(3), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>.
- Bonvino, E.; Jamet, M.-C. (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-134-8>.
- Bonvino, E.; Pippa, S. (2015). «Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano». *Repères-DORIF, Les voix/voies de la traduction*, 1. [https://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?art\\_id=249](https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=249).
- Brown, R.; Waring, R., Donkaewbua, S. (2008). «Incidental Vocabulary Acquisition from Reading, Reading-while-Listening, and Listening to Stories». *Reading a Foreign Language*, 20, 136-63.
- Caddéo, S.; Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Candelier, M.; Camillieri-Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, F.; Lörincz, I.; Meissner, F.-J.; Schröder-Sura, A.; Noguero, A. (2007). *Le CARAP Un Cadre De référence Pour Les Approches Plurielles Des Langues Et Des Cultures: compétences Et Ressources*. Graz: Conseil De L'Europe.
- Canù, S. (2016). «Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità». Bonvino, Jamet 2016, 113-30.
- Capucho, M.F. (2007). «Euromania, méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes en fin d'école primaire». Castagne, E. (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims: Éditions et Presses Universitaires de Reims, 331-37.
- Capucho, M.F. (2011). «Cooperating and Innovating: Redinter, Working Together for the Implementation of Intercomprehension Methodologies». Pixel (ed.), *The Future of Education. Conference Proceedings* (Florence, 16-17 June 2011). Milan: Simonelli, 1-6.
- Castagne, E. (2007). «Trasparenances lexicales entre langues voisines». Castagne, E. (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims: Éditions et Presses universitaires de Reims, 155-66.
- Celata, C.; Bertinetto, P.M. (2010). «Per un'analisi morfologica del lessico italiano». Bertini, C.; Ricci, I. (a cura di), *Quaderni del Laboratorio di Linguistica*, 9(1), 1-13.
- Celentin, P. (2020). «An Intercomprehension-Based Approach and Teaching Method Accessible to Students with SLN (Specific Language Needs): A First Exploration of the Points of Convergence». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 443-57. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15090>.
- Chamot, A.U. (1995). «Learning Strategies and Listening Comprehension». Mendelsohn, D.J.; Rubin, J. (eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. Dominic Press. San Diego (CA): Dominic Press, 13-30.
- Cohen, A.; Upton, T. (2006). *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks*. Princeton (NJ): Educational Testing Service. TOEFL Monograph Series 33.
- Colombo, A. (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.

- Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- Cortés Velásquez, D. (2016) «Il ruolo della trasparenza lessicale nella comprensione orale: analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese». *Bonvino, Jamet* 2016, 81-112.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2013). «Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica». *EL.LE*, 2(1), 68-87. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1068>.
- Daloiso, M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- De Carlo, M. (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.
- De Mauro, T. (2007). «Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta». GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: FrancoAngeli, 42-55.
- De Santis, G.; Faone, S. (2012). «Leggere in quattro lingue romanze: una proposta d'integrazione di didattica dell'intercomprensione nella scuola primaria». Degache, C.; Garbarino, S. (éds), *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration = Actes du colloque IC2012* (Université Stendhal Grenoble 3, 21-23 juin 2012). Grenoble: Université Stendhal, 1-19.
- Degache, C.; Masperi, M. (1998). «La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes». Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM, 361-76.
- Dolci, R.; Tamburri, A. (eds) (2015). *Intercomprehension and Plurilingualism: An Asset for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Institute Transaction.
- Escudé, P. (2011). «Euromania: un manuale scolastico europeo in intercomprensione. Perché e come servirsene?». De Carlo 2011, 98-113.
- Escudé, P.; Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Fiorenza, E. (2020). *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*. Bologna: Caissa Italia.
- Flavell, J.H. (1976). «Metacognitive Aspects of Problem Solving». Resnick, L.B. (ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 231-35.
- Ginther, A. (2002). «Context and Content Visuals and Performance on Listening Comprehension Stimuli». *Language Testing*, 19(2), 133-67.
- Goh, C. (2000). «A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems». *System*, 28(1), 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3).
- Griffiths, R. (1992). «Speech Rate and Listening Comprehension: Further Evidence of the Relationship». *TESOL Quarterly*, 26, 385-91.
- Kelly, P. (1991) «Lexical Ignorance: the Main Obstacle to Listening Comprehension with Advanced Foreign Language Learners». *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29(2), 135-70. <https://doi.org/10.1515/iral.1991.29.2.135>.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Jamet, M.-C. (2007a). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. <https://iris.unive.it/handle/10278/29721?mode=full.141#.YNnQpC0QN0A>.
- Jamet, M.-C. (2007b). «La transparence sonore du lexique: de l'expérimentation au calcul d'un indice». Capucho, F.; Martins, A.; Degache, C.; Tost, M. (eds), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 333-46.
- Jamet, M.-C. (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 91-108.
- Jamet, M.-C. (2016). «La reconnaissance de mots isolés à l'oral: expérience en miroir entre français et italien». Bonvino, Jamet 2016, 59-80.
- Jones, L.C. (2004). «Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition with Multimedia Annotations: The Students' Voice». *CALICO Journal*, 21(1), 41-65. <http://dx.doi.org/10.1558/cj.v21i1.41-65>.
- Leone, P. (2020). «Didattica inclusiva per l'ascolto in L2 in contesti di intercomprensione: Conoscenze metacognitive di bambini della scuola primaria». *Lend*, 3, 71-82.
- Long, M.H. (1983). «Native/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input». *Applied Linguistics*, 4(2), 126-41. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>.
- Long, M.H. (1996) «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition». Ritchie, W.C.; Bahtia, T.K. (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413-68. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>.
- Matter, J. (1989). «Some Fundamental Problems in Understanding French as a Foreign Language». Dechert, H.-W.; Raupach, M. (eds), *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr, 105-19.
- Nuzzo, E.; Grassi, R. (2016). *Input, output, interazione nell'insegnamento delle lingue*. Roma: Bonacci.
- Ollivier, C.; Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesenz.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U.; Küpper, L. (1989). «Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition». *Applied Linguistics*, 10(4), 418-37. <https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418>.
- Pinnelli, S.; Fiorucci, A.; Sorrentino, C.; De Nunzio, M. (2019). «Multilingualism, Intercomprehension, and Inclusion: The Lecturio+ Project and the Dyslexic Student». Carmo, M. (ed.), *Education and New Developments*. Lisboa: InScience Press, 169-73. <https://doi.org/10.36315/2019v1end036>.
- Reitbauer, M. (2006). «Hypertextual Information Structures and their Influence on Reading Comprehension: An Empirical Study». *Miscelanea: A Journal of English and American Studies*, 33, 65-87.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Roussel, S. (2014). «À la recherche du sens perdu: comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde». *La Clé des Langues Lyon*, octobre 2014. <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>.
- Scarpa, M. (2018). *Tommaso e l'anguria*. Lecce: Kurumuny.

- Scarpa, M. (2019). *Tommaso e l'anguria. Thomas et la pastèque*. Lecce: Kurumuny.
- Schmidt-Rinehart, B.C. (1994). «The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension». *Modern Language Journal*, 78(2), 179-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02030.x>.
- Schneider, E.; Crombie, M. (2016). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers.
- Seo, K. (2002). «The Effect of Visuals on Listening Comprehension: A Study of Japanese Learners' Listening Strategies». *International Journal of Listening*, 16(1), 57-81. <https://doi.org/10.1080/10904018.2002.10499049>.
- van Zeeland, H.; Schmitt, N. (2012). «Lexical Coverage in L1 and L2 Listening Comprehension: The Same or Different from Reading Comprehension?». *Applied Linguistics*, 34(4), 457-79. <https://doi.org/10.1093/applin/ams074>.
- Vandergrift, L. (2002). «'It Was Nice to See that Our Predictions Were Right': Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension». *The Canadian Modern Language Review*, 58(4), 555-75. <https://doi.org/10.3138/cm-lr.58.4.555>.
- Vandergrift, L.; Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. London; New York: Routledge.
- Vandergrift, L.; Tafaghodtari, M.H. (2010). «Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study». *Language Learning*, 60(2), 470-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>.
- VanPatten, B. (2013). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Thorofare (NJ): Edwards Brothers Malloy.
- VanPatten, B. (2015). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Oxfordshire: Routledge.
- van Zeeland, H.; Schmitt, N. (2013) «Incidental Vocabulary Acquisition Through L2 Listening: A Dimensions Approach». *System*, 41(3), 609-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.07.012>.
- Vernetto, G. (2017). «Les Sacs d'histoires: mode d'emploi». *Éducation et sociétés plurilingues*, 43, 19-31. <https://journals.openedition.org/esp/1429>.
- Vernetto, G. (2018). «Le kamishibai ou théâtre d'images: mode d'emploi». *Éducation et sociétés plurilingues*, 44, 9-21. <https://doi.org/10.4000/esp.2161>.
- Vidal, K. (2011). «A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquisition». *Language Learning*, 61(1), 219-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x>.
- Voghera, M. (2019). «Tesi III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche». Loiero, S.; Lugarini, E. (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Firenze: Franco Cesati Editore, 75-86. I quaderni del GISCEL 1.
- Zhao, Y. (1997). «The Effects of Listeners' Control of Speech Rate on Second Language Comprehension». *Applied Linguistics*, 18(1), 49-68. <https://doi.org/10.1093/applin/18.1.49>.