



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca in Lingue, culture e
società moderne e Scienze del linguaggio
ciclo XXVIII

Tesi di Ricerca

Dalla parte di chi valuta: la percezione dell'interazione orale

SSD: L-LIN-02

Anno di discussione: 2017

Coordinatore del Dottorato

ch. prof. Alessandra Giorgi

Supervisore

ch. prof. Carmel Mary Coonan

Dottorando

Costanza Menzinger Di Preussenthal

Matricola 956007

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
PARTE 1: QUADRO TEORICO	8
CAPITOLO 1 CARATTERISTICHE DEL PARLATO.....	9
1.1 L'analisi del parlato: una storia recente	9
1.2 Processi cognitivi coinvolti nell'attività del parlato.....	11
1.3 Lingua parlata e lingua scritta.....	14
1.3.1 L'italiano parlato	18
1.4 L'interazione faccia-a-faccia.....	19
1.4.1 L'organizzazione dei turni di parola.....	22
CAPITOLO 2 MODELLI DI COMPETENZA E DESCRIZIONE DELLE ABILITÀ	25
2.1 Competenza linguistica, competenza comunicativa, competenza interazionale.....	25
2.2 La dimensione sociale dell'interazione	29
2.2.1 La teoria socioculturale della mente	29
2.2.2 L'interazione come co-costruzione.....	31
2.3. Le abilità necessarie per interagire in una seconda lingua.....	34
CAPITOLO 3 LA VALUTAZIONE DELL'INTERAZIONE ORALE.....	38
3.1 Il costrutto di riferimento	42
3.2 I <i>task</i> d'interazione	49
3.3 L'interazione tra il candidato e l'esaminatore.....	52
3.4 L'interazione tra coppie di candidati.....	56
3.5 Le scale di valutazione.....	59

3.6 I valutatori.....	65
PARTE 2: LA RICERCA	71
CAPITOLO 4 METODOLOGIA DI RICERCA	72
4.1 L'analisi dei protocolli verbali	74
4.2 Il contesto dello studio.....	76
4.2.1 Il <i>task</i>	79
4.3 I soggetti	83
4.3.1 I candidati.....	83
4.3.2 I valutatori	84
4.4 Le rilevazioni	88
4.5 I dati.....	90
4.6 L'unità e le misure di analisi	91
CAPITOLO 5 RISULTATI.....	96
5. 1 Le caratteristiche notate dai valutatori.....	96
5.1.1 La gestione dell'interazione.....	99
5.1.2 La valutazione	106
5.1.3 La gestione degli argomenti	107
5.1.4 La descrizione dell'interazione.....	111
5.1.5 L'uso delle strategie comunicative	113
5.2 La percezione dell'interazione come co-costruzione	114
5.3 Differenze tra la valutazione basata sull'audio e la valutazione basata sul video.....	116
CONCLUSIONI.....	124
BIBLIOGRAFIA	127
APPENDICI.....	136

Appendice 1 - <i>Task</i> di elicitazione	136
Appendice 2 - Modello di consenso informato	138
Appendice 3 - Istruzioni per il resoconto verbale	139
Appendice 4 - Scala di valutazione	141
Appendice 5 - Sistema di codifica dei protocolli (Legenda).....	142
Appendice 6 - Esempi di codifica dei protocolli verbali.....	143
Appendice 7 - Commenti dei valutatori trascritti.....	147

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1 - A blueprint for the speaker (Levelt, 1989, 1999).....	13
Figura 2 - Components of communicative language ability in communicative language use (Bachman, 1990: 85).....	27
Figura 3 - Diagram showing interaction of facets (Milanovic e Saville, 1996: 6)	41
Figura 4 - Fasi e processi previsti dalla realizzazione del <i>task</i>	79
Figura 5 - Fasi e processi cognitivi coinvolti nell'attività dei valutatori	83
Figura 6 - Caratteristiche dell'interazione notate dai valutatori	97
Figura 7 - Sottocategorie della gestione dell'interazione	100
Figura 8 - Sottocategorie della gestione degli argomenti.....	108
Figura 9 - Aspetti extra-linguistici	117
Figura 10 - Uso della gestualità	118

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1 - Components of L2 pragmatic ability with sub-constructs (Roever, 2011: 473)	36
Tabella 2 - Operational checklist (O'Sullivan et al., 2002: 54).....	43
Tabella 3 - Interactional Characteristics of Collaborative Talk (Galaczi, 2008: 99)	46
Tabella 4 - Interactional Characteristics of Parallel Interaction (Galaczi, 2008: 103)	47
Tabella 5 - Interactional Characteristics of Asymmetric Interaction (Galaczi, 2008: 107)	47
Tabella 6 - Operationalisation of descriptors for Interactive Communication (IC), (Galaczi, 2008: 113).....	48
Tabella 7 - Interlocutor frame for B level	50
Tabella 8 - <i>Task</i> di interazione per una coppia di candidati estratto dall'esame <i>First</i> (2015) dell'Università di Cambridge	51
Tabella 9 - Vantaggi e svantaggi dell'interazione tra candidati e dell'interazione tra candidato ed esaminatore	58
Tabella 10 - Rubrica valutativa olistica per "Presentazioni orali" (Wiggins, 1998: 166, cit. in Benvenuto et al., 2011)	60
Tabella 11 - Livelli comuni di riferimento: scala globale (Consiglio d'Europa, 2001/2002: 32)	61
Tabella 12 - Assessing speaking <i>performance</i> - Level B2 (Università di Cambridge).....	63
Tabella 13- Checklist of operations (Weir, 1993: 34).....	80
Tabella 14 - Funzioni comunicative (ripresa e adattata da O'Sullivan et al., 2002)	81
Tabella 15 - Attività di familiarizzazione	86
Tabella 16 - Fasi del <i>task</i> e tipo di dati raccolti	90
Tabella 17 - Macrocategorie e sottocategorie	93
Tabella 18 - Scala di valutazione	94

Tabella 19 - Esempio di codifica del protocollo	95
Tabella 20 - Punteggi assegnati dai valutatori dopo audio e video.....	121
Tabella 21 - Valutatori che hanno modificato il punteggio dopo il video	121
Tabella 22 - Candidati ai quali è stato modificato il punteggio	122
Tabella 23 - Punteggi che sono stati alzati dopo la visione del video.....	122

INTRODUZIONE

La valutazione e la certificazione delle competenze linguistiche hanno assunto ormai in Italia e nel mondo un ruolo sociale molto importante. Poter dimostrare di aver acquisito una lingua è considerato, infatti, sempre più indispensabile non solo per la propria formazione (si pensi all'accesso a corsi di studio universitari in paesi stranieri) o per la ricerca di un lavoro (per esempio, per iscriversi ad albi professionali, o per dimostrare la competenza linguistica in linguaggi settoriali), ma anche per ragioni legate a disposizioni in materia d'immigrazione, quali sono i requisiti richiesti ai cittadini provenienti da Paesi extra-europei per accedere, soggiornare o chiedere la cittadinanza in un Paese europeo. Come rileva D'Este (2012), il *testing* linguistico è oggetto di grande interesse nella linguistica applicata perché coinvolge due aspetti fondamentali per la disciplina: la riflessione sull'appropriatezza dei modelli di acquisizione di una seconda lingua a partire dall'analisi dei dati dei test linguistici e gli aspetti etici connessi all'uso che si fa dei test nella società.

La pubblicazione nel 2001 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (di seguito QCER), promossa dalla Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, ha contribuito a fornire un modello di descrizione comune degli stadi progressivi dell'apprendimento delle lingue tramite la ben nota proposta di suddivisione in sei livelli della competenza linguistica ormai largamente applicata in Europa e altrove per la progettazione di curricoli, la stesura di materiali didattici e per la valutazione delle competenze linguistiche delle maggiori lingue europee.

La pubblicazione del QCER ha certo portato in Italia e in Europa a una cultura più diffusa della valutazione delle competenze linguistiche, sebbene alcuni studiosi abbiano avvertito i limiti nell'applicazione del documento a questo scopo.

Tra gli altri, O'Sullivan (2011) e Weir (2005), pur riconoscendo l'importanza del QCER e l'impatto positivo che esso ha avuto nel campo dell'insegnamento delle lingue, ne hanno sottolineato l'inadeguatezza come strumento per la stesura delle specificazioni dei test linguistici. Weir (2005), in particolare, ritiene che nel QCER non venga tenuto in debito conto l'impatto della variazione di fattori dovuti al contesto di somministrazione dell'esame sulla *performance* del candidato, evidenziando come il documento non riesca a stabilire in modo sufficientemente chiaro i processi cognitivi dell'individuo coinvolti nella realizzazione dei diversi *task* comunicativi (Weir, 2005: 209, 230-231).

Negli studi condotti negli ultimi vent'anni nell'ambito del *language testing*, quindi, sono stati indicati diversi punti critici, in modo particolare per quanto riguarda la valutazione della produzione e dell'interazione orale. O'Sullivan (2008) riassume alcuni dei nodi irrisolti più rilevanti a riguardo: la definizione del costrutto, la possibilità di prevedere la risposta del candidato all'input presentato nel *task* (descrizione del *task*), l'influenza dell'interlocutore sulla *performance*, l'influenza delle caratteristiche del candidato sulla *performance*, la validità e l'affidabilità delle scale di valutazione.

Tra gli aspetti che rendono complessa la misurazione di quest'abilità, si sottolinea in modo particolare la difficoltà di definizione del costrutto dell'attività "parlare". Il costrutto identifica il modello di competenza linguistica che ci si propone di testare nel momento in cui si elabora un test; la domanda su cosa si valuta in una *performance* di produzione e interazione orale richiede un'esplicitazione dei processi cognitivi e delle attività linguistiche coinvolte nell'attività del parlato in generale. Presenteremo quindi le condizioni in cui avviene il parlato e il peso che esse esercitano sul tipo di lingua utilizzata (capitolo 1). Essere in grado di interagire in modo efficace in una lingua seconda o straniera è diventata una capacità fondamentale da sviluppare in un modo sempre più globalizzato. Il focus sull'interazione ha messo alla prova concetti per lungo tempo dati per assodati come quello di "competenza comunicativa", suggerendo che la descrizione delle competenze necessarie per parlare un'altra lingua debba spostarsi da un piano esclusivamente individuale a un piano sociale;

la competenza comunicativa quindi, oltre ad essere descritta astrattamente, deve essere considerata, sviluppata e valutata all'interno di uno scambio sociale che avviene in un contesto ben preciso. Lo sviluppo del concetto di "competenza interazionale" ha integrato il modello di competenza comunicativa con la descrizione di fenomeni legati al contesto in cui la comunicazione ha luogo (si tratterà di questi argomenti nel capitolo 2).

Diversi studiosi hanno richiamato la necessità, nella definizione del costrutto di un test, di prendere in considerazione tutti gli elementi che possono influenzare la *performance* di chi si sottopone al test. L'abilità del parlato è considerata la più difficile da valutare in modo affidabile perché, oltre alle competenze del candidato (linguistiche, comunicative, interazionali), diversi fattori possono condizionare la *performance* e a volte confondere l'interpretazione dei risultati; nella letteratura sull'argomento, le due variabili che gli studiosi hanno individuato come maggiori fonti d'influenza sulla *performance* del candidato sono il metodo del test e l'interlocutore. Per quanto riguarda il metodo del test, in particolare, è stato verificato che il tipo di *task* che si richiede di portare a termine, il modo in cui vengono formulate le consegne, gli argomenti trattati e le occasioni che vengono fornite al candidato di mostrare la propria abilità sono elementi che possono avere un impatto sulla *performance*. Per quanto riguarda l'interlocutore (sia esso un altro candidato o l'intervistatore), è stato appurato che determinate sue caratteristiche come il genere, il livello di competenza linguistica, lo status e la sua maggiore o minore familiarità con il candidato possono avere un effetto sull'andamento dell'interazione. Si riporteranno quindi i risultati della ricerca che riguardano questi due argomenti (capitolo 3).

Un altro fattore determinante nel processo di valutazione di un test di lingua parlata e sull'assegnazione del risultato è l'interpretazione delle scale di valutazione da parte del valutatore. Alcuni studi recenti, infatti, hanno messo in luce la discrepanza che si riscontra a volte tra il costrutto di riferimento e le scale di valutazione proposte da chi ha disegnato il test (un ente certificatore, un'università, una scuola ecc.) da un lato e chi valuta dall'altro. Alcuni aspetti dell'interazione orale, in particolare, non sempre vengono notati e valutati con il

giusto peso dai valutatori; per molto tempo, infatti, nella valutazione hanno dominato aspetti più facilmente quantificabili e più ampiamente descritti come il lessico e la grammatica a scapito di elementi che richiedono un'analisi più minuta come la gestione dei turni di parola e la gestione degli argomenti su più turni. I risultati degli studi di analisi della conversazione applicata all'analisi degli esami orali, però, restituiscono la complessità dei fenomeni in gioco nell'interazione e forniscono elementi preziosi per chi deve valutare i test d'interazione orale.

La complessa interazione tra tutte queste variabili è oggetto di continua ricerca; la ricerca sui diversi fattori che influenzano la *performance* e la sua valutazione può essere condotta sia attraverso la ricerca quantitativa (Rasch ecc.) sia attraverso la ricerca qualitativa. I metodi qualitativi sono stati spesso presi in prestito da altre discipline (come la sociologia, l'etnografia e la psicologia) per studiare l'interazione tra i fattori linguistici, cognitivi e contestuali; alcuni esempi sono le griglie di osservazione, l'analisi della conversazione e l'analisi dei protocolli verbali. Per la nostra ricerca si è scelto di utilizzare i protocolli verbali come strumento per rilevare i processi messi in atto dai valutatori nel momento della formazione del giudizio (di questo argomento trattiamo in modo esteso nel capitolo 4).

Nel nostro contesto l'esigenza di uno studio sulla corrispondenza tra il costruito di riferimento e la sua interiorizzazione da parte dei valutatori è di cruciale importanza; il PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri), infatti, rilasciato dalla Società Dante Alighieri, è un esame di lingua italiana che viene somministrato in una vasta rete di centri certificatori collocati in diverse parti del mondo, con realtà spesso disomogenee l'una dall'altra. Nella certificazione PLIDA le prove di produzione orale vengono condotte e valutate in loco dalle commissioni d'esame autorizzate presso i centri certificatori; per permettere il controllo delle valutazioni, e quindi per salvaguardare la correttezza e l'omogeneità della valutazione, tutte le prove di produzione orale devono essere registrate e inviate dal centro certificatore all'ufficio centrale (con sede a Roma presso la Sede Centrale della Società Dante Alighieri). L'ufficio centrale effettua costantemente controlli a campione sugli esami svolti nei centri riascoltando le

prove orali; questa procedura ha l'obiettivo da un lato di accertare la corretta conduzione dell'esame (il rispetto dei tempi, la corretta formulazione delle consegne, l'aderenza alle tracce proposte nel fascicolo d'esame ecc.) e dall'altro di verificare la conformità delle valutazioni espresse dalle commissioni locali con i criteri di valutazione elaborati dall'ufficio centrale.

Dai riascolti degli esami e dall'osservazione del comportamento dei valutatori durante i corsi è emerso che, mentre per la valutazione di aspetti come la grammatica e il lessico esiste un maggiore accordo tra i valutatori sulla collocazione delle *performance* nelle diverse fasce delle scale di valutazione, per la valutazione dell'efficacia comunicativa e dell'interazione si è riscontrata una minore chiarezza sugli elementi concreti da osservare e sui quali fondare il proprio giudizio e, di conseguenza, una maggiore discordanza tra i valutatori su dove collocare le *performance* all'interno delle scale di valutazione. Il nostro studio si propone quindi di indagare le caratteristiche dell'interazione a cui i valutatori pongono attenzione durante il processo di valutazione. In particolare, si intende analizzare la corrispondenza tra gli elementi percepiti dai valutatori e il costrutto della competenza interazionale. Su questo aspetto si focalizza la nostra prima domanda di ricerca:

1. Su quali elementi si basa la valutazione della competenza interazionale durante un test tra coppie di candidati?

I risultati ottenuti attraverso la codifica dei protocolli verbali mostrano in generale una buona aderenza al costrutto della competenza interazionale e ai descrittori forniti nella scala di valutazione; sulle motivazioni di questo dato positivo si possono compiere diverse ipotesi: in primo luogo, l'esperienza nella valutazione e la competenza dei valutatori coinvolti nella ricerca; in secondo luogo la partecipazione a seminari di formazione sulla valutazione di aspetti salienti dell'interazione; in terzo luogo, gli elementi descritti nella scala di valutazione possono avere fornito un orientamento sulle caratteristiche alle quali prestare attenzione. Per verificare queste ipotesi sarebbe necessario uno studio più

sistematico della relazione tra la formazione dei valutatori e i processi cognitivi messi in atto dal valutatore che potrebbe costituire oggetto di future ricerche. Se si dovesse riscontrare questo legame che intuitivamente ipotizziamo, sarebbe da un lato utile tracciare un profilo non solo delle qualifiche ma anche delle competenze che deve possedere un valutatore, dall'altro prevedere corsi su larga scala sugli aspetti salienti dell'interazione.

Un secondo nodo critico individuato dalle ricerche sulla valutazione dell'interazione orale riguarda la difficoltà di valutare la *performance* del singolo durante l'interazione; infatti, numerosi studi hanno mostrato che le risorse e le capacità dell'individuo si intrecciano con quello che fanno gli altri partecipanti all'interazione e che la competenza interazionale è distribuita tra le persone che interagiscono, creando talvolta delle difficoltà nel processo di valutazione. Da qui nasce la nostra seconda domanda di ricerca:

2. L'interazione viene percepita dai valutatori come un processo di co-costruzione?

La codifica dei protocolli verbali ha consentito di rintracciare diversi commenti che fanno riferimento all'intreccio dei contributi dei singoli all'interno dell'interazione. In particolare, abbiamo riscontrato che compare un buon numero di commenti sulla gestione degli argomenti, l'alternanza nei turni di parola e l'importanza di sapersi rapportare all'interlocutore, che mostrano una generale sensibilità dei valutatori sulla natura co-costruttiva dell'interazione.

Un terzo aspetto che abbiamo ritenuto importante verificare è se nella valutazione dell'interazione orale i valutatori prestino attenzione a caratteristiche differenti quando guardano il video di un'interazione tra coppie di candidati e quando ascoltano la registrazione della stessa interazione senza video e se le eventuali differenze abbiano un peso effettivo sull'attribuzione del punteggio assegnato.

L'interazione orale, infatti, viene indissolubilmente associata al contesto in cui avviene e alla comunicazione non-verbale oltre che linguistica che ha luogo

tra i partecipanti; sembrerebbe quindi un controsenso valutare l'interazione orale senza poter valutare anche questi elementi. Tuttavia, per esigenze pratiche legate ai costi di somministrazione di esami orali (reperimento di spazi fisici, reperimento di persone in loco con i requisiti necessari per fare il valutatore, retribuzione dei commissari ecc.) e per motivi legati alla standardizzazione della valutazione, alcune certificazioni linguistiche nazionali e internazionali hanno scelto di registrare gli esami orali che avvengono *in loco* tra il candidato e un intervistatore autorizzato presso il centro locale (o tra coppie di candidati) e fare valutare poi la registrazione dell'interazione da valutatori esperti che operano presso la sede centrale degli enti certificatori. Da qui nasce la terza domanda di ricerca:

3. *Ci sono differenze tra una valutazione basata solo sulla registrazione audio dell'interazione tra candidati e una valutazione basata sulla videoregistrazione dell'interazione? Se sì, quali?*

I commenti dei valutatori e i punteggi assegnati dopo l'ascolto e dopo la visione delle interazioni indicano che seppure delle differenze qualitative esistono, segnatamente la maggiore ricchezza d'informazioni che offre il video per valutare gli aspetti extra-linguistici dell'interazione, l'attribuzione del punteggio dopo la visione del video alla *performance* dei candidati non subisce sostanziali modifiche rispetto al punteggio assegnato dai valutatori dopo l'ascolto dell'interazione.

PARTE 1: QUADRO TEORICO

CAPITOLO 1

CARATTERISTICHE DEL PARLATO

Per molto tempo la lingua parlata è rimasta in secondo piano rispetto alla lingua scritta negli studi di area linguistica; per rintracciare le ragioni di questa secondarietà si ripercorre brevemente la storia dell'analisi del parlato (1.1). Si procederà quindi a descrivere in che consista l'attività del parlato dal punto di vista cognitivo (1.2) e quali siano i tratti distintivi della lingua parlata (1.3). Si presenteranno, infine, le caratteristiche dell'interazione faccia-a-faccia (1.4).

1.1 L'analisi del parlato: una storia recente

L'interesse e l'analisi della lingua parlata si sono sviluppati relativamente tardi nella linguistica, nella glottodidattica e nel *testing*; questo è avvenuto non solo in Italia (dove l'uso della lingua nazionale nella comunicazione orale è un fenomeno relativamente recente), ma anche in Europa e negli Stati Uniti. Le ragioni di questo ritardo sono di diverso tipo; la prima è legata allo sviluppo tecnologico: la registrazione e la riproduzione di suoni sono diventate accessibili su larga scala soltanto dagli anni Settanta del Novecento. È solo da poco meno di cinquant'anni, quindi, che i linguisti hanno potuto disporre di campioni di lingua parlata sufficientemente estesi per costruire dei *corpora* e analizzarli e gli insegnanti di lingue straniere proporre in classe registrazioni audio di lingua parlata (prese dalla radio, registrate dalla viva voce ecc.). I *corpora*, in passato costituiti unicamente da campioni di lingua scritta, da qualche decennio a questa parte sono stati costruiti (con testi originariamente prodotti in modalità orale e successivamente trascritti) anche per studiare la lingua parlata. La disponibilità di questi dati ha consentito agli studiosi di dare della lingua parlata una rappresentazione molto più

accurata di quanto fosse possibile fare in passato e di studiare nel dettaglio la “grammatica del discorso”. Una seconda motivazione, in parte collegata con la precedente, è legata alle tradizioni d'insegnamento delle lingue straniere. Per lungo tempo, in Europa in modo particolare, il metodo più diffuso d'insegnamento è stato quello grammaticale-traduttivo che pone al centro della pratica didattica la lingua scritta, tanto in ricezione (proponendo come input per lo più testi letterari da leggere e tradurre), quanto in produzione (prevalentemente attraverso la costruzione di frasi per esercitare le strutture grammaticali apprese). In questo metodo il posto della lingua parlata è del tutto marginale: come si è detto, l'impossibilità in passato di riprodurre testi audio in classe non permetteva di fornire input di lingua parlata; inoltre, in questo approccio didattico l'insegnante usa prevalentemente la L1 per spiegare le regole grammaticali della lingua straniera, né sono previste attività per lo sviluppo dell'abilità orale. La situazione è cambiata con l'avvento dell'approccio comunicativo, che pone al centro del processo d'insegnamento e apprendimento la comunicazione e propone attività didattiche in cui gli studenti sono impegnati a interagire tra di loro, con l'insegnante e, quando possibile, con parlanti nativi, in *task* comunicativi che cercano di ricalcare le condizioni naturali d'uso della lingua nella vita di tutti i giorni.

Anche negli studi sul *testing* linguistico è stata accordata generalmente minore attenzione al *testing* dell'abilità del parlato, rispetto a quanto è accaduto per le altre abilità. Secondo Rebecca Hughes (2011) uno dei motivi di questo ritardo è stata la difficoltà di sviluppare test di parlato analoghi a quelli elaborati in altre aree del *testing* linguistico. Negli anni Settanta e Ottanta del secolo passato, infatti, si è sviluppata, soprattutto in Nord America, una tradizione di studi teorici ed empirici volta alla creazione e al monitoraggio di test tesi ad accertare la competenza linguistica attraverso procedure di tipo oggettivo e indiretto. L'orientamento prevalente di quanti si occupavano di *testing* linguistico in quegli anni era quello derivante dalla tradizione psicometrica: si ambiva a estrarre dalla complessità delle manifestazioni del linguaggio quegli aspetti (*facets*) che potevano essere più facilmente misurati attraverso tecniche a risposta

oggettiva come i quesiti a scelta multipla (per approfondimenti cfr. Hughes, 2011: 81-84). Ancora oggi, le tecniche di tipo psicometrico sono largamente adottate; tuttavia, diversi studiosi hanno sollevato questioni di natura etica riguardo alle ripercussioni che i test linguistici somministrati su larga scala possono avere sulla società e sulla vita degli individui. Tra questi si cita l'impatto (*washback*) che questo tipo di test può produrre sull'insegnamento: l'attenzione d'insegnanti e studenti rischia di concentrarsi più sulle tecniche e sulle strategie migliori per superare il test, che non sullo sviluppo della competenza linguistica. Come sottolinea efficacemente Hamp-Lyons:

The contexts and needs of classrooms and teachers are not the same as those of large scale testing. The large scale needs to discriminate, to separate, to categorize and label. It seeks the general, the common, the group identifier, the scaleable, the replicable, the predictable, the consistent and the characteristic. The teacher, the classroom, seeks the special, the individual, the changing, the changeable, the surprising, the subtle, the textured, and the unique. Neither is better but they are different. We have only started to realize the extent of the difference in recent years. (Hamp-Lyons, 2007: 487)

Negli anni Novanta del secolo scorso l'attenzione sulla valutazione del parlato nel campo del *testing* linguistico è cresciuta e sono state analizzate con maggiore attenzione le differenze tra la lingua parlata e la lingua scritta. In ambito italiano, la ricerca sul parlato è stata approfondita, a partire da Sornicola, 1981, in più direzioni (cfr. per esempio Bazzanella, 2002, Berretta, 1994, Berruto, 1985, Marcato, 1985, Nencioni, 1976, Sabatini, 1990, Voghera, 1992).

1.2 Processi cognitivi coinvolti nell'attività del parlato

Il primo studioso a proporre un modello di processazione del sistema che informa l'attività del parlato è stato Levelt (Figura 1); lo studioso ha descritto i processi psicolinguistici coinvolti nella produzione e ricezione della lingua parlata. Il suo modello, creato in origine per illustrare i meccanismi di chi parla una L1, ha avuto grande fortuna ed è stato in seguito ripreso e adattato anche per il parlante di una

L2. Nel modello di Levelt (1989) la produzione orale coinvolge quattro processi: la *concettualizzazione*, la *formulazione*, l'*articolazione* e l'*auto-monitoraggio*. Nella fase di *concettualizzazione* si pianifica il contenuto del messaggio: il parlante concepisce un'intenzione e individua le informazioni rilevanti per il proprio scopo comunicativo; per fare questo, si basa sulle proprie conoscenze precedenti relative alla situazione, all'argomento e agli schemi d'interazione. Allo stesso tempo, attraverso un *monitor*, il parlante tiene costantemente traccia di quello che dice l'interlocutore e di quello che lui stesso ha detto in precedenza; in questo modo può auto-correggersi e cambiare progetto mentre parla. In questa prima fase si ordinano anche le informazioni per la successiva fase di espressione; il prodotto finale della fase di concettualizzazione è il messaggio *pre-verbale* che dopo essere stato monitorato viene inviato al *formulatore*. Nella fase di *formulazione* avviene la codifica linguistica del significato; il *formulatore* ricerca gli elementi linguistici che meglio si associano al messaggio pre-verbale, accedendo al repertorio di *lemmi*. Il lemma porta con sé l'informazione sintattica (categoria e funzioni grammaticali) e morfo-fonologica, quindi il formulatore mette le parole nella giusta sequenza e inserisce i morfemi e le altre informazioni grammaticali necessarie (desinenze di declinazioni e coniugazioni, ausiliari, articoli ecc.). Al termine della fase di formulazione si prepara anche la realizzazione fonetica degli enunciati: le parole vengono integrate in enunciati raffigurati mentalmente già con le loro caratteristiche sopra-segmentali (come, per esempio, l'intonazione e il ritmo); il prodotto finale di questa fase è il *piano fonetico* o *discorso interno*. L'esecuzione del piano fonetico ha luogo nella fase di *articolazione*, mettendo in movimento la muscolatura del sistema respiratorio, laringeo e sopra-laringeo. L'*auto-monitoraggio*, infine, consente di identificare gli errori e auto-correggersi.

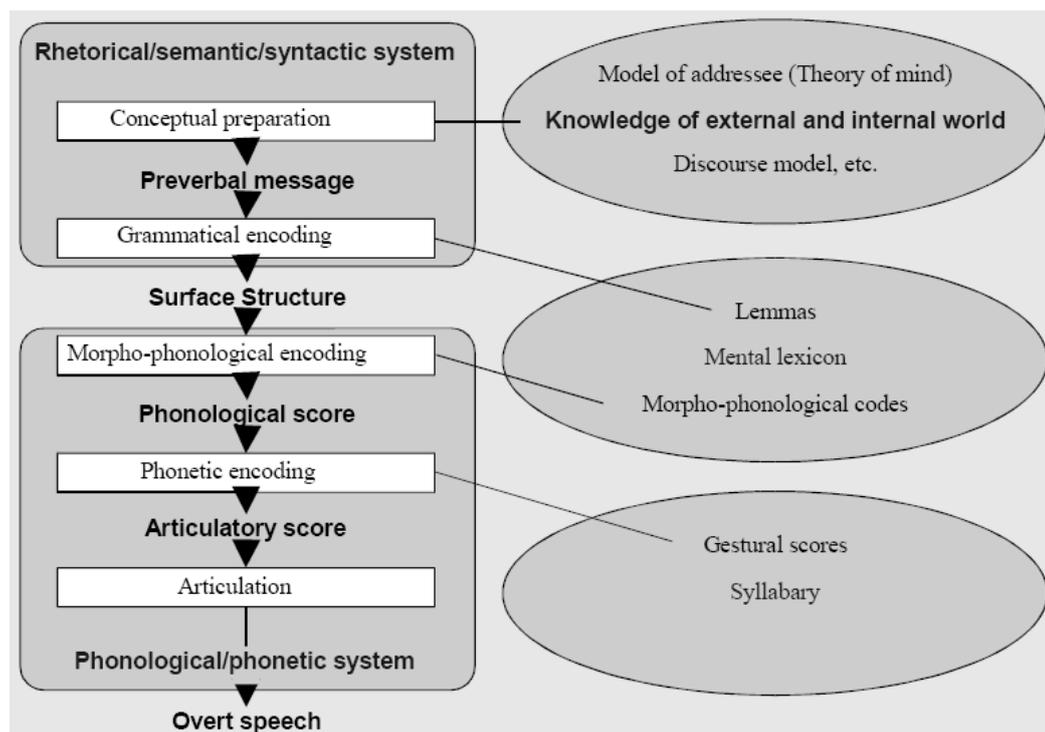


Figura 1 - A blueprint for the speaker (Levelt, 1989, 1999)

Come illustra Bygate (1987), tutte queste operazioni avvengono pressoché simultaneamente in presenza dell'interlocutore: “the words are being spoken as they are being decided and as they are being understood” (Bygate, 1987: 11). Bygate identifica proprio nella *processazione simultanea* dei procedimenti di pianificazione, selezione e produzione del messaggio e nella *reciprocità* con l'interlocutore le condizioni che maggiormente caratterizzano il parlato. La pianificazione, la selezione e la produzione del messaggio sono processi quasi del tutto automatizzati quando si parla la propria lingua materna; l'individuo non avrebbe, infatti, la capacità d'attenzione sufficiente per controllare coscientemente tutti i processi coinvolti. Per un apprendente di una L2 alle prime armi, invece, ognuno di questi processi richiede attenzione e sforzo. Dal punto di vista del disegno del test, è fondamentale prevedere una parte dell'esame in cui il candidato debba interagire con un interlocutore, per poter valutare la sua capacità di adattare e negoziare il messaggio in base agli stimoli che riceve dall'altro; per quanto riguarda la valutazione della *performance*, è importante sempre tenere a mente la

complessità e simultaneità dei processi descritti da Levelt e Bygate, che rendono difficile, come si vedrà in § 1.3, la formazione di frasi lineari e corrette.

1.3 Lingua parlata e lingua scritta

La differenziazione tra i caratteri della lingua parlata e quelli della lingua scritta è sempre stata descritta in maniera sfumata e articolata. Nel classico saggio di Nencioni (1976) insieme alle due varietà *scritto-scritto* e *parlato-parlato* poste ai poli di un *continuum*, si individuavano, per esempio, delle varietà che presentavano caratteri di entrambi i sistemi: il *parlato-scritto* e il *parlato-recitato*, corrispondenti ai testi scritti destinati ad essere letti o recitati in pubblico. In un successivo importante saggio, Sabatini (1982) aggiungeva alle varietà diamesiche fino a quel momento individuate la varietà *trasmessa* per descrivere la lingua usata a distanza sia parlata (attraverso mezzi di comunicazione come il telefono, la radio e la televisione) che scritta (telematica - siti internet, e-mail, chat ecc. - e telefonica). Negli ultimi anni, la tecnologia ha reso possibile comunicare con nuove forme che presentano anch'esse tratti di entrambi i sistemi (scritto e parlato): si pensi, per esempio, all'informalità e all'interattività tipiche dell'oralità nelle *chat* sincrone e nei messaggi scambiati nelle *community* dei *social network*.

Esistono ad ogni modo dei tratti specifici delle due varietà orale e scritta, che possono combinarsi in forme differenti, come propone Bazzanella:

Tuttora non si può considerare raggiunta una unanimità sulla definizione di *parlato*, nozione complessa, messa tra l'altro in crisi dalle nuove tecnologie, non riducibile alla pura modalità orale. Anche qui sembra meglio ricorrere a una *configurazione complessa di parametri* che possono entrare in gioco in combinazioni differenti, secondo una multidimensionalità propria dei fenomeni linguistici. (Bazzanella, 2002: 24; corsivi nel testo originale)

La lingua parlata ha delle caratteristiche che dipendono dalle particolari condizioni in cui essa viene prodotta e ricevuta; l'uso del canale fonico-uditivo, la compresenza del parlante e dell'ascoltatore, la possibilità di integrare elementi

verbali e non verbali determinano le caratteristiche della lingua parlata e portano a una diversa strutturazione sintattica e testuale del discorso rispetto a quanto avviene nella lingua scritta.

Le *proprietà del canale fonico-uditivo* che secondo Voghera (2010) influenzano maggiormente la testualità e le strutture della lingua parlata sono:

- l'organizzazione temporale del segnale - nella lingua parlata i suoni si susseguono nel tempo in uno svolgimento lineare;
- la non-ripetibilità e permanenza del segnale - l'evanescenza dei suoni non permette di tornare sul messaggio e chi riceve il testo non dispone del messaggio completo se non al termine dell'enunciato (a differenza di quanto avviene nella lingua scritta nella quale si dispone simultaneamente del testo completo del messaggio);
- la contemporaneità tra produzione e ricezione del segnale - la necessità di scambiare messaggi in tempo reale costringe il parlante a un ritmo di produzione più veloce e riduce significativamente la possibilità di pianificare il messaggio.

La *compresenza del parlante e dell'interlocutore* fa sì che si possano utilizzare più canali di comunicazione contemporaneamente, quello fonico-acustico e quello visivo, rendendo possibile integrare la produzione e la ricezione del messaggio verbale con il ricorso a mezzi paralinguistici (volume e tono di voce, enfasi, velocità di eloquio ecc.) e non linguistici (come la mimica facciale, la prossemica e la gestualità). La compresenza del parlante e dell'interlocutore, inoltre, rende preminente la funzione faticata del linguaggio e consente la possibilità di *feed-back*, motivo per cui l'interazione faccia-a-faccia è spesso caratterizzata dall'abbondanza di segnali discorsivi, da fenomeni di *backchannelling*, da impliciti ed ellissi.

Le condizioni in cui si produce il parlato generano un tipo di lingua con delle caratteristiche specifiche che la distinguono dalla lingua scritta a tutti i livelli di analisi linguistica (lessicale, sintattica, testuale ecc.). Nel parlato spontaneo la

necessità di produrre un messaggio in tempo reale porta generalmente a realizzare testi frammentari caratterizzati da molte esitazioni, auto-correzioni, e cambiamenti di progetto (chiamati *disfluenze*) che si riverberano a livello fonetico in pause piene (realizzate con nasalizzazioni, tipo *ehm*, allungamenti di vocali o consonanti ecc.) e a livello testuale in interruzioni della sequenza verbale ed enunciati incompiuti (per esempio, cominciando una frase con un soggetto verbale e ricominciandola con un soggetto diverso). Dal punto di vista testuale, il parlato presenta numerose differenze rispetto allo scritto; un primo attributo del parlato è la ridondanza, che ha la funzione di ovviare alle condizioni di "rumore" e di evanescenza della lingua parlata già citate e che si manifesta con diverse strategie testuali; tra queste la più comune è la parafrasi (Sornicola, 1981). A una funzione in parte simile alla ridondanza rispondono le ripetizioni (di enunciati altrui o dei propri), che hanno però anche lo scopo di rendere coeso e coerente il testo e di guadagnare tempo mentre si parla (Bazzanella, 1992; Voghera, 1992). Un'altra caratteristica del parlato è di essere fortemente agganciato alla situazione in cui viene prodotto; molto di quello che si dice necessita di rimandi al contesto e al cotesto per una corretta interpretazione. La compresenza del parlante e dell'ascoltatore (o degli ascoltatori) rende possibile l'uso della deixi per riferirsi al contesto extra-linguistico risparmiando parole e riferimenti espliciti, come sintetizza efficacemente Voghera:

La possibilità di riferimenti diretti agli elementi del contesto accelera e ottimizza i tempi di produzione e ricezione dei messaggi, fattore determinante nel caso di un'elaborazione linguistica in tempo reale, in cui a parità di condizioni è vantaggiosa la brevità. (Voghera, 2010¹)

Un'altra specificità del parlato, resa possibile dal contesto di enunciazione comune, è il ricorso alla presupposizione, cioè il meccanismo grazie al quale si possono dare per noti elementi del contesto comunicativo senza la necessità di

¹ La citazione è tratta dal contributo "Lingua parlata" di Miriam Voghera (2010, § 2.3) all'Enciclopedia dell'italiano del sito online della Treccani ([http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_\(Enciclopedia-dell'italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_(Enciclopedia-dell'italiano)/))

esplicitarli; dal punto di vista linguistico, infatti, il parlato spontaneo tende a essere implicito e caratterizzato da ellissi.

La coerenza testuale nel parlato si raggiunge con mezzi diversi rispetto allo scritto; da un lato, infatti, essa è il risultato dell'intreccio degli interventi del parlante e dell'ascoltatore, dall'altro non può essere programmata in precedenza come avviene nello scritto:

La coerenza e la coesione non solo derivano dall'intervento di più autori, ma nel parlato sono per definizione in fieri. Infatti, mentre in un testo scritto la coerenza e la coesione derivano normalmente da un'attività di progettazione che precede la stesura, nel parlato sono il risultato di un processo aperto anche al ricevente. (Voghera, 2010²)

Nel parlato la coesione testuale è realizzata principalmente con l'uso della prosodia e dei segnali discorsivi. I segnali discorsivi hanno due funzioni fondamentali; la prima è una funzione testuale, servono cioè ad organizzare il testo segnalandone le scansioni ed esplicitando i rapporti esistenti tra le parti (un po' come avviene con l'uso della punteggiatura nello scritto): i demarcativi, per esempio, segnano l'avvio, la prosecuzione e la cessione del turno di parola (per esempio, *allora, ora, dunque, beh, ecco*, in apertura; *capito, chiaro, vero?*, in chiusura). La seconda funzione dei segnali discorsivi è quella sociale o fatica: servono a mantenere e a gestire il contatto, la relazione sociale con l'interlocutore (per esempio, *senti, vedi, guarda, ascolta, sai, scusa* per attirare l'attenzione; *capito?* per tenere viva l'attenzione; *no? vero? capito?* per sollecitare il consenso; *certo, già, chiaro, giusto, mhm, ah, sì, ho capito* per fornire il consenso ecc.).

Dal punto di vista lessicale, nel parlato si tendono a selezionare parole generiche e polisemiche (per esempio, *fare, cosa* ecc.) perché spesso non si ha il tempo di recuperare parole più precise e pertinenti al discorso. Per quanto riguarda la morfosintassi, è stato rilevato (Voghera, 2004) che il parlato presenta un maggiore numero di pronomi e congiunzioni rispetto allo scritto; l'alta presenza di pronomi è collegata al fatto che nel parlato sono preminenti l'uso dei deittici e di

² V. nota 1, Miriam Voghera (2010, § 2.5)

costruzioni che impiegano pronomi, come le catene anaforiche, le dislocazioni a destra e sinistra e i verbi pronominali. La densità di congiunzioni è spiegata, poi, con il tipo di sintassi prevalente nel parlato, costituita da frasi con al centro il verbo, connesse tra loro da congiunzioni (Voghera, 2004). Sempre a livello sintattico, è stato osservato che nel parlato la paratassi prevale sull'ipotassi, con un numero di subordinate minore rispetto allo scritto; questa caratteristica si spiega con la difficoltà sia per chi parla sia per chi ascolta di controllare ampie porzioni di testo con una gerarchia di informazioni complessa.

Tutte le caratteristiche della lingua parlata di cui si è discusso devono quindi essere tenute in conto nel momento in cui si elaborano dei criteri di valutazione per la produzione e l'interazione orale di uno studente di L2; i criteri di valutazione dell'orale e dello scritto dovranno quindi essere chiaramente distinti, in quanto al livello atteso di precisione lessicale, di complessità delle strutture e di coesione e coerenza testuale.

1.3.1 L'italiano parlato

Rispetto ad altre lingue, il caso dell'italiano presenta, come è noto, tratti del tutto peculiari; per molti secoli la lingua italiana è stata una lingua scritta, laddove nel parlato è prevalso l'uso del dialetto (Marazzini, 2013: 15-22). Soltanto di recente si è arrivati a una lingua parlata comune in tutto il territorio nazionale, alcuni tratti della quale si ritrovano nell'uso scritto di media formalità, descritto come "italiano dell'uso medio" o "italiano neo-standard" (cfr. Berruto, 1987, D'Achille, 1990, Nencioni, 1976, Renzi, 2000 e 2012, Sabatini, 1985 e 1990, Sobrero, 1992). Un discorso a sé merita la domanda se esista per l'italiano una pronuncia standard; come segnala Lo Duca (2013: 122-126), infatti, la fonologia dell'italiano è il livello linguistico che più di altri stenta a raggiungere una standardizzazione, sia per l'influenza della fonologia dei dialetti soggiacenti sia perché non esiste un modello unificante stabilizzato.

1. 4 L'interazione faccia-a-faccia

A partire dagli anni Sessanta, una vasta quantità di ricerche di diverse discipline (dall'antropologia alla linguistica e alla sociologia, solo per citarne alcune) ha messo al centro del proprio interesse l'interazione orale in L1; non potendo in questo contesto fare altro che accennare agli innumerevoli studi che si sono occupati di questa materia, ricordiamo brevemente il lavoro degli studiosi della scuola nordamericana di Sacks che ha adottato l'Analisi della Conversazione per studiare come viene prodotto il linguaggio e come i meccanismi linguistici e paralinguistici incidono sulla comunicazione; l'assunto fondamentale di questi studi è che la conversazione sia un'attività altamente strutturata in cui i partecipanti rispettano delle convenzioni implicite determinate socialmente e spesso acquisite in modo inconscio (per approfondimenti cfr. Sacks et al, 1974/2000). L'Analisi del Discorso, un altro filone di studi affine al precedente per l'interesse che manifesta per i testi (sia scritti che orali) prodotti in contesti specifici, ha anch'essa prodotto numerosi studi che analizzano le interazioni orali alla ricerca di schemi ricorrenti (per approfondimenti cfr. Brown e Yule, 1983)³. Altre importanti prospettive per la ricerca sull'interazione orale sono quelle provenienti dalla sociolinguistica interazionale, segnatamente i fondamentali contributi di Gumperz sugli indizi di contestualizzazione⁴ (Gumperz, 1982) e di altri sociolinguisti che hanno rivelato l'importanza della comunicazione non-

³ L'analisi della conversazione e l'analisi del discorso hanno entrambe come oggetto di studio l'analisi nelle interazioni di schemi ricorrenti nel susseguirsi dei turni di parola, delle coppie adiacenti e delle sequenze preferite/dispreferite (cfr. § 1.4 di questa ricerca). La differenza tra queste due metodologie di ricerca risiede principalmente nel fatto che l'*analisi della conversazione* si limita a descrivere i fenomeni della lingua parlata, mentre l'*analisi del discorso* include anche l'analisi di testi scritti e s'interessa di fenomeni socioculturali più ampi (come, per esempio, il rapporto tra discorso e potere); dal punto di vista metodologico, l'analisi della conversazione adotta un approccio etnometodologico e analizza quindi i dati di conversazioni spontanee in modo empirico e senza applicare teorie preordinate, mentre l'analisi del discorso utilizza i principi e i metodi della linguistica, estendendoli dalla frase al testo e tende a cercare di rintracciare nei dati degli schemi già teorizzati in precedenza.

⁴ Gli indizi di contestualizzazione sono legati alle culture di provenienza e sono spesso utilizzati inconsciamente; nel caso di partecipanti all'interazione provenienti da retroterra culturali differenti si possono creare fraintendimenti legati al mancato riconoscimento di questi indizi. Anche in questi studi l'attenzione si focalizza non solo sulle forme linguistiche, come le parole e le frasi, ma anche sul modo in cui la prosodia e il registro segnalano meccanismi di presupposizione.

verbale, con particolare riferimento ai segnali fisici portatori di significato nella comunicazione (si vedrà nel capitolo 5 l'importanza dei segnali prossemici, come la direzione dello sguardo, la postura e l'orientamento del corpo nel processo di valutazione dell'interazione orale). Sempre dalla sociologia sono giunti i maggiori contributi sulla manifestazione e la costruzione sociale dell'identità nella comunicazione (cfr., in particolare Goffman, 1967). La linguistica interazionale, nata inizialmente per spiegare il processo di apprendimento della L1 (cfr., per esempio, Ford et al, 2002 e Ochs et al., 1996), ha poi fornito concetti e metodi fondamentali per studiare l'interazione nella L2.

Come avviene per le altre abilità linguistiche, all'interno della categoria "parlare" rientra una gamma di contesti comunicativi, generi discorsivi, registri stilistici (solo per citare alcune delle varietà possibili) molto differenti l'uno dall'altro; come è noto, è ben diverso leggere ad alta voce un discorso preparato in precedenza per un pubblico (come può avvenire nei programmi radiofonici o nelle lezioni accademiche), dall'interagire informalmente in una conversazione spontanea. Per questo motivo, nella descrizione delle abilità linguistiche che deve possedere chi impara una lingua si suole distinguere tra produzione e interazione orale; il *Quadro comune europeo di riferimento*, per esempio, nella premessa alla descrizione delle abilità linguistico-comunicative recita:

Molte attività comunicative, quali la conversazione e la corrispondenza, sono *interattive*: ciò significa che i soggetti si alternano nei ruoli di emittenti e destinatari, spesso scambiandosi ripetutamente i ruoli. (Consiglio d'Europa, 2002: 71)

Come si è detto, alcuni testi parlati offrono la possibilità di pianificare in anticipo quello che si vuole dire; questo accade, per esempio, nei *testi mono-direzionali senza presa di parola libera*⁵, come nel caso di lezioni accademiche, conferenze, comizi ecc. Alcune caratteristiche di questi testi, come, per esempio,

⁵ Si riprende qui e di seguito la classificazione dei generi di discorso proposta da De Mauro et al. (1993) nel LIP. Com'è noto, in questo modello teorico i tipi di testo si classificano in base alla presenza o assenza dell'interlocutore, alla mono- o bi-direzionalità della comunicazione, alla libertà o non libertà di parola.

l'esplicitazione dei legami logici e la formalità del registro, li avvicinano alla lingua scritta. Tuttavia, la maggior parte delle volte si parla interagendo con qualcuno. Nei *testi faccia a faccia bi-direzionali con presa di parola libera* chi usa la lingua riveste il ruolo alternativamente di parlante e ascoltatore e costruisce insieme al proprio interlocutore il discorso; in questi testi la possibilità di pianificazione è decisamente minore e la lingua più frammentaria. Ci si riferisce a questo tipo di testi quando si parla genericamente di *conversazione*, intesa nell'accezione più ampia del termine di interazione verbale:

In questo ambito di studi il termine non è utilizzato per indicare quella particolare pratica che è il conversare per diletto, in cui il parlare informalmente tra pari è il mezzo e il fine dell'interazione, ma per riferirsi a un'intera classe di fenomeni che coinvolgono genericamente l'attività di parola. (Galatolo e Pallotti, 1999: 13).

I dati resi disponibili oggi dai *corpora* di lingue parlate mostrano che, da un punto di vista statistico, la conversazione informale è il genere prevalente di parlato. Le caratteristiche dell'interazione faccia-a-faccia sono state definite tra gli altri da Lyons (1977) che ha individuato nel *rapporto uno-a-uno o uno-a-molti*, nell'*uso del canale verbale-uditivo*, nella *compresenza dei partecipanti alla stessa situazione* e nell'*alternanza dei turni di parlante* i tratti distintivi di questo tipo di attività. Delle specificità della lingua orale dovute all'uso del canale verbale-uditivo e della compresenza dei partecipanti alla stessa situazione si è già parlato (cfr. § 1.3). Un ulteriore tratto costitutivo dell'interazione faccia-a-faccia è l'alternanza di turni di parola; l'analisi della conversazione (in particolare la scuola americana che risale a Sacks, Jefferson e Schlegoff) ha analizzato le caratteristiche degli scambi conversazionali con studi sul campo e individuato alcuni tratti ricorrenti e universali dei dialoghi tra due o più persone a prescindere da quale sia il loro contenuto. I principali fenomeni rilevati dai conversazionalisti riguardano l'organizzazione dei turni, le coppie adiacenti e la nozione di preferenza, che verranno approfonditi qui di seguito.

1.4.1 L'organizzazione dei turni di parola

In un'interazione gli interlocutori scambiano continuamente i loro ruoli di parlante e ascoltatore, alternandosi nel parlare (o sovrapponendosi) e prendendo, tenendo e cedendo la parola. L'inizio del turno di parola coincide con il momento in cui uno dei due (o più) partecipanti a un'interazione comincia a parlare e la fine del turno con il momento in cui la stessa persona smette di parlare; il turno successivo inizia quando inizia a parlare una seconda persona. Bettoni (2006) riprendendo Sinclair e Coulthard (1975) distingue tra *turni* e *mosse*, descrivendo i primi come unità formali e le seconde come unità funzionali orientate a un obiettivo; le mosse (per esempio, aprire una conversazione telefonica) possono svilupparsi su più turni e possono essere più d'una all'interno dello stesso turno.

Riguardo all'avvicinarsi dei turni, è stato definito Punto di Rilevanza Transizionale - PRT (Sacks et al, 1974/2000) il luogo in cui ci si può scambiare il turno; questo luogo si può individuare grazie a indicatori linguistici di tipo intonativo, sintattico e semantico. La sequenza dei turni nelle interazioni spesso non è casuale, ma anzi risponde in molti casi a convenzioni d'uso; l'analisi della conversazione ha individuato delle sequenze di turni vicini l'uno all'altro che seguono degli schemi relativamente fissi: per esempio, al saluto ci si aspetta che si risponda con un saluto, alla domanda con una risposta, all'offerta con l'accettazione o il rifiuto ecc.; queste sequenze sono definite *coppie adiacenti* o *sequenze complementari*. Il fatto che in queste coppie a un turno segua solitamente il suo turno complementare non vuol dire che la sequenza sia obbligatoria, ma che essa sia la più normale o *preferita*. Il concetto di *preferenza* corrisponde a quello che normalmente ci si aspetta che segua in una sequenza interazionale; questo concetto:

non è di natura psicologica (...) è una nozione strutturale, che corrisponde in senso stretto al concetto linguistico di *marcatezza*. Sostanzialmente i complementi preferenziali sono non marcati. (Levinson, 1983/1985: 310, cit. in Bazzanella, 2002)

Le sequenze *dispreferite*, cioè quelle che non rispondono alle aspettative sociali dovute alle convenzioni d'uso, sono caratterizzate da un maggiore lavoro di riparazione (che può configurarsi in scuse, esitazioni o spiegazioni, per esempio) rispetto a quelle preferite, che sono di solito brevi e semplici e tendono a essere evitate.

Come ricorda Bettoni (2006), in realtà accade spesso nelle conversazioni che due persone si sovrappongano parlando; nella letteratura sull'argomento alcuni studiosi distinguono tra sovrapposizioni e interruzioni vere e proprie, collocando le prime in prossimità del PRT e le seconde lontane da esso (per una discussione su questo argomento cfr. Bettoni, 2006: 158-178). A seconda delle intenzioni di chi parla e ascolta, le sovrapposizioni possono essere di natura collaborativa o competitiva, possono cioè intrecciarsi con quello che sta dicendo l'altro senza interromperlo oppure possono essere un segnale di imposizione di uno dei due partecipanti all'interazione e bloccare il discorso dell'altro. Il discorso sovrapposto dipende da molti fattori tra cui anche le convenzioni d'uso della propria cultura di provenienza e lo stile conversazionale individuale. In determinate culture, come quella italiana per esempio, sovrapporsi a un'altra persona che sta parlando non viene percepito in modo particolarmente aggressivo; in altre culture, invece, la sovrapposizione viene considerata un segno di scarso rispetto verso l'interlocutore. Esiste poi un'ampia variazione individuale nello stile conversazionale dovuta a varie caratteristiche (personalità, livello d'istruzione ecc.); si vedrà in seguito come la variazione individuale giochi un ruolo importante nelle interazioni tra due candidati che svolgono un test di lingua parlata.

La maggiore o minore libertà nel prendere il turno di parola è influenzata naturalmente anche dal contesto situazionale, dai partecipanti e dallo scopo dell'interazione. Ci sono situazioni in cui i turni di parola sono fortemente preordinati: durante un esame, una visita medica, o un processo, per esempio, solitamente uno dei partecipanti decide quando e come intervenire (nei casi esemplificati facendo perlopiù delle domande) e l'altro risponde conseguentemente; i partecipanti a questo tipo di interazioni non hanno lo stesso

diritto a prendere la parola perché i loro ruoli non sono simmetrici. Bazzanella (2002) identifica tre livelli che caratterizzano i ruoli di chi partecipa a un'interazione: quello sociale, quello interazionale e quello conversazionale. Il ruolo sociale è legato a diversi fattori, come l'età, lo *status* all'interno della comunità, la professione, il livello d'istruzione ecc; il ruolo interazionale ha a che fare con il tipo di relazione più o meno simmetrica che intercorre tra i partecipanti a una determinata interazione; il ruolo conversazionale dipende dalla possibilità o meno di partecipare attivamente al dialogo (durante una conferenza, per esempio, il pubblico ha prevalentemente il ruolo di ascoltatore). Lo scopo dell'interazione condiziona anch'esso le modalità di svolgimento dello scambio; si pensi, per esempio, alla differenza tra una chiacchierata tra amici, il cui scopo può essere semplicemente il gusto di stare insieme o svagarsi e un colloquio medico-paziente il cui scopo è raccogliere informazioni utili sulla sintomatologia del paziente per fare una diagnosi e assegnare una cura; nel primo caso gli amici prenderanno la parola liberamente, probabilmente interrompendosi a vicenda, mentre nel secondo caso sarà prevalentemente il medico a selezionare il paziente per il turno successivo con domande su aspetti specifici della sua salute.

Come si è detto, i ruoli, il contesto e gli scopi della comunicazione rendono un'interazione simmetrica o asimmetrica (cfr. su questo argomento Orletti, 2000); questa variabile incide in modo determinante sulla maggiore o minore libertà dei parlanti di iniziare un nuovo argomento, di chiedere chiarimenti o di concludere uno scambio interazionale. Si vedrà più avanti (capitolo 3), come l'asimmetria dei ruoli interazionali possa incidere significativamente sull'interazione nei test di lingua parlata. In altri paragrafi successivi si tratteranno altri aspetti relativi all'interazione particolarmente rilevanti per la valutazione del parlato in un test di lingua legati a delle prospettive teoriche differenti, segnatamente, la prospettiva socio-culturale della mente (§ 2.2.1) e il processo di co-costruzione del dialogo (§ 2.2.2).

CAPITOLO 2

MODELLI DI COMPETENZA E DESCRIZIONE DELLE ABILITÀ

Quando si sviluppa un test linguistico solitamente si prendono le mosse da un modello di abilità linguistica per dare un significato ai risultati del test; lo scopo è di spiegare come un piccolo campione di lingua valutato durante il test è collegato a un modello più ampio di abilità linguistica. Perché questo avvenga, l'abilità oggetto di valutazione deve essere concettualizzata e descritta. La definizione di un costrutto dell'abilità "parlare", quindi, deve comprendere al suo interno una disamina delle abilità che rendono un parlante una persona capace di interagire in modo efficace.

Prima di introdurre quest'argomento, però, è utile soffermarsi sulla distinzione tra due termini che ricorreranno più volte nelle pagine a seguire: *competence* e *performance*; la prima, fondamentale, definizione risale a Noam Chomsky (1965), per il quale la *competence* è la conoscenza astratta del linguaggio che soggiace alla *performance*, la lingua effettivamente usata dai parlanti. Com'è noto, la distinzione tra questi due aspetti è stata criticata da Hymes (1972), per il quale la competenza non riguarda soltanto la conoscenza delle forme e delle strutture del linguaggio di un individuo, ma anche la sua capacità di usare questa conoscenza efficacemente in situazioni sociali.

2.1 Competenza linguistica, competenza comunicativa, competenza interazionale

A partire dalle idee di Hymes, il concetto di competenza linguistica è stato quindi rielaborato all'interno della più ampia cornice della competenza comunicativa; essere in grado di comunicare in una lingua implica tanto la conoscenza astratta delle regole quanto l'abilità di usarle in contesto. La visione proposta da Hymes è alla base del modello di competenza comunicativa di Canale e Swain (1980) e di quello di abilità linguistico-comunicativa di Bachman (1990), due lavori che influenzarono in modo decisivo la didattica e il *testing* delle lingue seconde e straniere negli anni successivi. In questi modelli si è focalizzata l'attenzione su cosa significhi *conoscere una lingua* ed è ben visibile il passaggio dalla convinzione che sapere usare una lingua straniera voglia dire esclusivamente il possesso di un insieme di componenti (la morfologia, il lessico, ecc.) al ben più complesso modello di *competenza linguistico – comunicativa*. In questa visione, infatti, l'apprendimento di una lingua presuppone non solo le conoscenze linguistiche ma anche la capacità di applicarle in contesti reali della vita quotidiana. Canale e Swain articolano la descrizione della competenza comunicativa scomponendola nella competenza grammaticale (che include il lessico, la morfologia, la sintassi, la semantica e la fonologia), sociolinguistica (conoscenza delle regole socioculturali e convenzioni d'uso) e strategica (capacità di compensare le lacune in altre aree della competenza impiegando strategie per mantenere o "riparare" la comunicazione); i due studiosi distinsero inoltre la competenza comunicativa dalla *performance* comunicativa e definirono quest'ultima come "the realization of these competencies and their interaction in the actual production and comprehension of utterances" (Canale e Swain, 1980: 6). Canale (1983) in seguito espanse il modello aggiungendo la competenza discorsiva (la capacità di creare e comprendere un testo coeso).

Il modello di Bachman (1990) di abilità linguistico-comunicativa (Figura 2), a sua volta, estendeva il modello di Canale e Swain, in particolare attribuendo un ruolo preminente alla *competenza strategica*; per Bachman la competenza strategica non è parte della competenza linguistica, ma riguarda la capacità cognitiva che consente al parlante di usare nel modo più efficace le abilità linguistiche nel momento della *performance*. Nella visione proposta dallo

studioso, la competenza strategica, infatti, è definita come "the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use" (Bachman, 1990: 84). La competenza strategica quindi permette di sfruttare al meglio le conoscenze linguistiche adattandole alle caratteristiche del contesto in cui si usa la lingua.

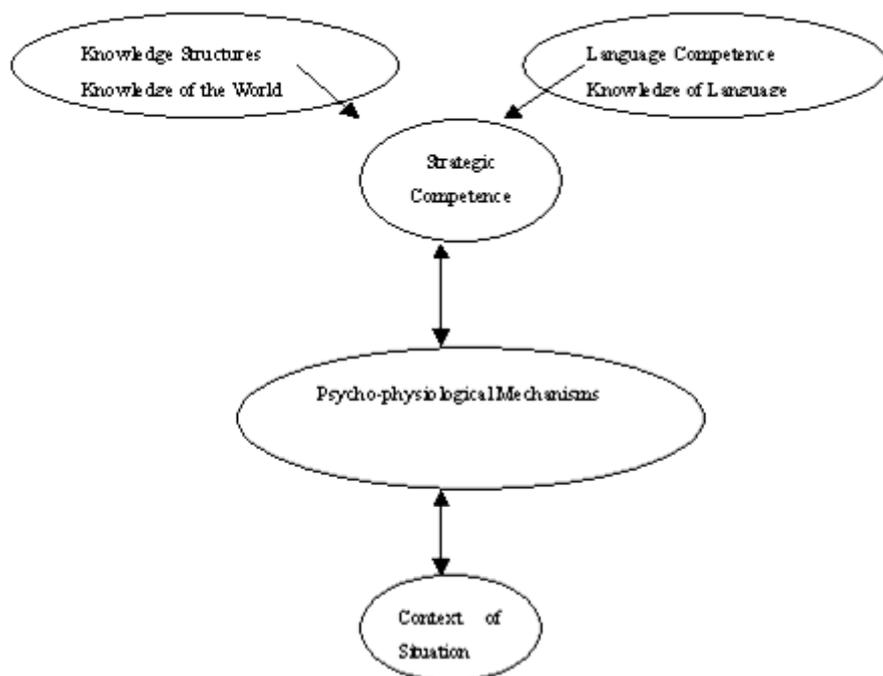


Figura 2 - Components of communicative language ability in communicative language use (Bachman, 1990: 85)

Bachman, inoltre, scompose la *competenza linguistica* (nella figura: cerchio a destra in alto) nella *competenza organizzativa* che comprende al suo interno la competenza grammaticale e testuale e nella *competenza pragmatica* articolata in competenza sociolinguistica e in competenza illocutoria (la capacità, quando, si usa la lingua, di perseguire i propri obiettivi e comprendere quelli degli altri). Il modello di Bachman è alla base della descrizione della competenza linguistico-comunicativa proposta nel QCER (cfr. Consiglio d'Europa, 2002: 16-17). Nel documento europeo la competenza linguistico-comunicativa è composta dalla *competenza linguistica* che dà conto di aspetti strettamente linguistici (la

fonologia, il lessico, ecc.), dalla *competenza sociolinguistica* che segnala il controllo delle convenzioni d'uso della lingua (per esempio: le differenze di registro, le varietà sociali, le convenzioni di cortesia, gli indicatori delle relazioni sociali, ecc.) e dalla *competenza pragmatica* che denota la consapevolezza degli effetti prodotti dagli enunciati (gli aspetti riguardanti la pianificazione del messaggio, la comprensione delle intenzioni esplicite o implicite veicolate dal messaggio, gli schemi d'interazione che governano la comunicazione).

Una critica mossa ai modelli di competenza comunicativa proposti sia da Canale e Swain sia da Bachman è stata quella di concentrarsi sulle competenze dell'individuo in isolamento rispetto al contesto sociale. McNamara (1997), per esempio, pone l'accento su come questi modelli abbiano preso in considerazione solo la prospettiva cognitiva interna all'individuo, tralasciando l'aspetto sociale dell'interazione; in una prospettiva di *testing* linguistico, il candidato verrebbe in questo modo considerato l'unico responsabile della *performance*, senza tenere conto degli altri fattori che potrebbero avere un'influenza su di essa, segnatamente l'interlocutore e il tipo di *task* proposto. Anche Milanovic et al. (1996) ritengono che i modelli di Canale e Swain e Bachman descrivendo l'abilità linguistico-comunicativa abbiano spostato progressivamente l'enfasi dalle abilità sociolinguistiche a quelle della processazione cognitiva. Il rischio di definire l'abilità dell'individuo in termini puramente cognitivi, infatti, è quello di considerare la *performance* come un processo in cui l'individuo richiama le proprie conoscenze con una semplice proiezione nell'atto nella comunicazione. L'interazione è invece il risultato di un lavoro reciproco, a cui collaborano tutti i partecipanti.

La prima studiosa a parlare di "competenza interazionale" è stata Kramsch (1986), che l'ha definita come la capacità di condividere una sfera inter-soggettiva che viene costruita in modo collaborativo dai partecipanti all'interazione; avere questa capacità significa, per esempio, essere in grado di negoziare il significato, comprendere le intenzioni di chi parla, prevenire la possibilità di fraintendimenti e chiarire quello che s'intende dire, per arrivare "at the closed possible match between intended, perceived and anticipated meanings" (Kramsch, 1986: 367). He

e Young (1998) e Young (2000) hanno ripreso il concetto di competenza interazionale estendendolo e descrivendo come essa operi nell'interazione parlata. Young (2000, 2008, 2011), in particolare, ha rilevato che le risorse e le capacità dell'individuo s'intrecciano con quello che fanno gli altri partecipanti all'interazione; la competenza interazionale è quindi distribuita tra le persone che interagiscono ed è strettamente legata al contesto:

Interactional Competence is not the knowledge or the possession of an individual person, but is co-constructed by all participants in a discursive practice, and IC varies with the practice and with the participants. (Young, 2011: 428)

2.2 La dimensione sociale dell'interazione

Gli studiosi che hanno mostrato l'importanza dell'interazione sociale nel *testing* in generale e in modo particolare nella valutazione della *performance* in *task* d'interazione orale hanno fatto riferimento principalmente a due filoni di studio: il primo è quello della teoria socioculturale della mente e il secondo è quello della co-costruzione (cfr. su quest'argomento: McNamara, 1997; Swain, 2001).

2.2.1 La teoria socioculturale della mente

Diversi studiosi di linguistica acquisizionale e di *testing* linguistico hanno trovato spunti interessanti nella teoria socioculturale della mente (McNamara, 1997; Brooks, 2009). L'interesse per questa prospettiva teorica nasce dalle opportunità che essa offre di illuminare i processi cognitivi di sviluppo dell'apprendimento attraverso lo scambio sociale e l'interazione. Ci limitiamo qui a fare un brevissimo cenno agli aspetti più rilevanti per la nostra discussione della teoria di Vygotskij.

L'idea centrale della prospettiva del grande psicologo russo è che l'oggetto di studio della psicologia debba essere l'azione umana piuttosto che la mente dell'individuo; secondo lo studioso, l'azione e il pensiero sono inseparabili e,

poiché l'azione si dispiega nella società, la società deve diventare anch'essa oggetto di studio della psicologia. Nella prospettiva vygotskijana, l'apprendimento è veicolato fondamentalmente dalla transazione sociale e pertanto non può essere descritto come il frutto di un processo esclusivamente individuale, ma va invece studiato come fenomeno sociale. I processi cognitivi più complessi come fare previsioni, pianificare, monitorare e fare inferenze sono il risultato di attività alla cui base sta l'interazione tra individui. La prospettiva socioculturale della mente ritiene quindi che lo sviluppo mentale sia un processo "mediato" dalla società e pertanto un prodotto culturale. Come illustrano Lantolf e Thorne (2007), in questo processo il linguaggio è il principale strumento di mediazione; i processi di sviluppo dell'individuo avvengono attraverso la partecipazione a situazioni linguisticamente, culturalmente e storicamente determinate (in famiglia, a scuola, al lavoro ecc.). Tra gli altri studiosi di linguistica acquisizionale, Merrill Swain, nella celebre teoria dell'*output* (1995, 2001), ha analizzato la funzione dell'interazione linguistica come motore di apprendimento. L'assunto essenziale di questa teoria è che la motivazione a comunicare efficacemente nella seconda lingua spinge l'apprendente "to go beyond the cognitive activity that occurs in comprehension and to engage in more complete grammatical processing" (Swain, 2001: 279). Secondo Swain, l'apprendente, nel tentativo di comunicare, si confronta con i limiti del proprio sistema linguistico; la percezione delle proprie lacune può generare processi di apprendimento di nuovi elementi che fanno evolvere il sistema. Inoltre, l'interazione con altri apprendenti gli permette di consolidare conoscenze già acquisite.

Un aspetto della teoria di Vygotskij (1980) rilevante per la valutazione è l'ipotesi che gli individui differiscano tra di loro non solo per le competenze che già possiedono, ma anche rispetto alle loro potenziali capacità di sviluppo. Questo potenziale è definito da Vygotskij (1980): "Zona di sviluppo prossimale" e si rivela in ciò che gli individui possono fare grazie all'interazione con interlocutori più competenti. Per quanto riguarda il *testing* linguistico, il ruolo dell'interlocutore nella *performance* assume quindi un'importanza centrale. Questa prospettiva può essere integrata nelle scale di valutazione introducendo descrittori che

comprendano l'interlocutore; McNamara, (1997), per esempio, cita alcuni progetti australiani in cui nei parametri di valutazione descritti nelle scale viene inserita la "competenza assistita" e la "competenza collaborativa". Un interessante campo di studi che si richiama al pensiero di Vygotskij è quello della "valutazione dinamica" (*dynamic assessment*). Un aspetto fondamentale che caratterizza la valutazione dinamica e che la distingue da quella non-dinamica è il ruolo attivo dell'esaminatore durante il test. L'esaminatore (o l'insegnante) offre un supporto agli apprendenti che incontrano un problema durante il test e calibra questo supporto in modo tale da guidarli a risolvere il problema, facendo però in modo che gli apprendenti mantengano un ruolo attivo. In questo modo, gli apprendenti s'impegnano nel portare a termine il *task* (che non sarebbero stati in grado di affrontare da soli), grazie alle istruzioni che hanno ricevuto per superare il problema. La valutazione dinamica è nata in contesto statunitense principalmente per testare le abilità cognitive e diagnosticare le disabilità di apprendimento, ma si è rivelata poi uno strumento utile anche in altri contesti, tra cui quello dell'apprendimento di lingue seconde; una sua proficua applicazione, per esempio, può avvenire nella valutazione di tipo formativo (con studenti della scuola e dell'università), dove al test segue un intervento didattico mirato a portare al superamento del problema o all'apprendimento di nuovi elementi.

Come si è detto, un assunto fondamentale della teoria socioculturale della mente è che l'azione sia inseparabile dal contesto sociale in cui avviene; nelle pagine a seguire si vedrà come quest'aspetto ponga dei problemi di difficile soluzione nel *testing* linguistico dove è forte la necessità di estrapolare i dati ottenuti dal campione di una singola *performance* del candidato e collegarli alla descrizione della sua competenza generale.

2.2.2 L'interazione come co-costruzione

He e Young (1998) identificano sostanzialmente la competenza interazionale con la nozione di *co-costruzione* introdotta da Jacoby e Ochs (1995) per descrivere il

processo interattivo che porta alla creazione di significati culturali. In un articolo fondamentale su quest'argomento Jacoby e Ochs (1995) definiscono il processo di co-costruzione "*the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion or other culturally meaningful reality*" (1995: 171, corsivo delle autrici). Nell'articolo le due studiose richiamano i vari ambiti di studio del fenomeno, tra cui, solo per citarne alcuni, gli studi sullo sviluppo del linguaggio nel bambino, l'etnometodologia, l'antropologia linguistica e la linguistica applicata. Un risultato importante di questi studi che riguarda da vicino i temi qui trattati è il rilievo che ha l'interazione nei processi di costruzione di conoscenze, identità e significati. Negli studi sull'acquisizione della lingua materna, per esempio, è stato rilevato che nell'interazione tra il bambino e l'adulto, l'interpretazione di ciò che è detto è il risultato di un processo congiunto; l'adulto tramite l'espansione (concetto centrale negli studi sul *baby-talk*) riformula e integra le porzioni di linguaggio integralmente o parzialmente incomprensibili del bambino. Un processo simile è stato messo in luce dagli studi sulle interazioni tra parlanti nativi e non-nativi (il cosiddetto *foreigner talk*). Nell'ambito della linguistica applicata, si pone l'accento sul fatto che per studiare la *performance* è necessario considerare la competenza comunicativa non come un modello astratto, ma come un processo dinamico che si sviluppa al momento dell'interazione. Le due studiose a questo proposito affermano:

One of the important implications for taking the position that everything is co-constructed through interaction is that it follows that there is a distributed responsibility among interlocutors for the creation of sequential coherence, identities, meaning, and events. This means that language, discourse and their effects cannot be considered deterministically preordained by assumed constructs of individual competence. (Jacoby e Ochs, 1995: 177)

Nell'ambito del *testing* linguistico, il fatto che l'interazione sia l'effetto di una co-costruzione pone il problema di come valutare la *performance* del singolo. Come si è già accennato in precedenza (§ 2.1), McNamara (1996, 1997) problematizza l'assunto secondo il quale la competenza comunicativa risiederebbe nell'individuo e riscontra che i modelli di competenza proposti si concentrano

esclusivamente sull'individuo in isolamento piuttosto che su questo all'interno dell'interazione. Anche He e Young (1998) mettono in discussione la possibilità di definire la capacità interazionale come un attributo individuale: "interactional competence is not an attribute of an individual participant, and thus we cannot say that an individual is interactionally competent" (He e Young, 1998: 7). A seguito di queste considerazioni, alcuni studiosi hanno proposto di valutare la *performance* come un prodotto congiunto piuttosto che come un contributo individuale; questa proposta si scontra però con la necessità di enti certificatori, istituzioni e candidati di attribuire un punteggio individuale a ciascun candidato che prende parte all'interazione.

La valutazione dell'interazione orale, dunque, pone delle sfide specifiche che qui riepiloghiamo:

- l'interazione non è prevedibile ed è soggetta a una serie di variabili che sono dovute alla sua intrinseca reciprocità;
- la comunicazione è co-costruita: ogni partecipante contribuisce allo scambio, rendendo inestricabili le *performance* dei singoli;
- è difficile generalizzare il possesso di un'abilità da una *performance* se essa dipende da fattori contestuali e dall'interlocutore.

Nell'ambito del *testing* linguistico ci sono diverse posizioni riguardo a come affrontare queste sfide (su quest'argomento cfr. Jacoby e Ochs, 1995; McNamara, 1997; Chalhoub-Deville, 2003; Deville, Chalhoub-Deville, 2006; Swain, 2001; Young, 2011): una più tradizionale, orientata alla misurazione oggettiva, che vede nella variabilità del linguaggio dell'interlocutore (che può dipendere da vari fattori, come, per esempio l'età, il genere, il retroterra culturale ecc.) in un test faccia-a-faccia una variabile non controllabile e quindi una minaccia alla standardizzazione, all'affidabilità e all'equità del test. Altri studiosi considerano, invece, la variabilità dell'interlocutore parte del costrutto da misurare; secondo questa prospettiva, le caratteristiche individuali del candidato dovrebbero essere considerate elementi insiti nella competenza comunicativa e

quindi andrebbero inseriti nel costrutto della competenza interazionale e operazionalizzati nei test.

2.3. Le abilità necessarie per interagire in una seconda lingua

Oltre a definire quale genere di parlato e quale standard si vuole prendere a modello, la definizione di un costrutto dell'abilità "parlare" deve comprendere al suo interno una disamina delle abilità che rendono un parlante una persona capace di interagire in modo efficace.

Secondo Bygate (1987), gli apprendenti hanno accesso a un repertorio di *routine informative* e *interazionali* che sono dovute alla loro familiarità con determinati tipi di comunicazione. Le routine informative sono i modi ricorrenti con cui si struttura un determinato tipo di discorso; esse possono essere di tipo *espositivo* e coinvolgere quindi informazioni relative a fatti, per esempio, nelle descrizioni, nelle istruzioni e nelle narrazioni, oppure di tipo *valutativo* e coinvolgere ragionamenti, motivazioni e deduzioni. Questi due tipi di routine si possono attivare sia nella parte monologica dell'esame orale, sia nella parte d'interazione, con *task* come l'*information gap*, l'intervista o il *role play*.

Le routine interazionali sono legate a degli schemi d'interazione relativamente prevedibili che hanno luogo in situazioni della vita di tutti i giorni: l'acquisto di beni, la conversazione telefonica ecc. L'abilità nel pianificare il messaggio si basa in questo caso su delle conoscenze implicite che rendono possibile prevedere cosa succederà in un determinato scambio e pianificare in anticipo il proprio turno.

Oltre alle routine informative e interazionali, Bygate aggiunge delle *abilità d'improvvisazione* che deve mettere in atto chi parla quando l'interazione prende una direzione imprevista o rischia di interrompersi; rientra in queste abilità, per esempio, la capacità di negoziare il significato del messaggio attraverso richieste di chiarimento.

Heidi Riggenbach describe la competenza discorsiva e strategica analizzando le micro-abilità che entrano in gioco in una conversazione. Come si vede dalla lista, le abilità descritte coinvolgono l'efficacia sia della gestione dei turni di parola, sia della negoziazione dei significati.

Conversation micro skills:

- the ability to claim turns of talk;
- the ability to maintain turns of talk once claimed;
- the ability to yield turns of talk;
- the ability to backchannel;
- the ability to self-repair;
- the ability to ensure comprehension on the part of the listener (...);
- the ability to initiate repair when there is a potential breakdown (...);
- the ability to employ compensatory strategies. (Riggenbach, 1998: 57)

In merito alle competenze di tipo pragmatico che gli apprendenti hanno bisogno di sviluppare quando imparano un'altra lingua, Leech (1983) distingue tra la conoscenza degli strumenti linguistici con cui si esprimono le intenzioni (studiate dalla pragmatologia) e la conoscenza delle regole sociali che vincolano le scelte del parlante e indirizzano l'interpretazione del messaggio da parte dell'ascoltatore (studiate dalla sociopragmatica). I due aspetti sono strettamente interconnessi, perché l'analisi sociopragmatica che il parlante dà di una situazione (per esempio, in termini di registro, possibili significati impliciti, norme e *taboo* culturali) non può prescindere dalla conoscenza degli strumenti pragmatologici che codificano linguisticamente le caratteristiche sociali di quella situazione.

Per Roever (2011) sia i *task* di tipo monologico sia quelli di tipo dialogico usati nei test di competenza linguistica, dovrebbero contenere indicazioni riguardanti il contesto e allo scopo sociale del *task* e dovrebbero specificare nelle griglie di valutazione gli aspetti rilevanti per l'uso della lingua in contesti sociali. Lo studioso, infatti, rileva che anche in test largamente diffusi per verificare la competenza linguistica in inglese come l'IBT-TOEFL, e l'ACTFL OPI si

riscontra l'assenza d'indicazioni contestuali e aspetti pragmatici tanto nel disegno dei *task* quanto nei criteri di valutazione. Lo studioso propone, quindi, un costruito articolato di competenza pragmatica riportato nella

Tabella 1.

Monologic: extended monologue	Dialogic: participation in interaction	Routine formulae	Implicature
Production & recognition of: <ul style="list-style-type: none"> • Speech styles • Contextualization cues • Discourse structure 	Production & recognition of: <ul style="list-style-type: none"> • Speech styles • Contextualization cues • Sequence organization: pre-sequences, core sequences, post-sequences • Openings and closings • Repair • Response to first-pair parts • Effect on interlocutor 	Production and recognition of routine formulae	Comprehension of implicature

Tabella 1 - Components of L2 pragmatic ability with sub-constructs (Roever, 2011: 473)

Nelle prime due colonne a sinistra sono elencate le caratteristiche che i candidati dovrebbero essere in grado di padroneggiare sia in produzione sia in ricezione di testi monologici (prima colonna) e dialogici (seconda colonna). Tra le caratteristiche individuate, figurano gli “indizi di contestualizzazione” (cfr. § 1.4), definiti da Gumperz come “any feature of linguistic form which contributes to the signalling of contextual presuppositions” (Gumperz, 1982: 131); gli indizi sono costituiti da elementi linguistici ed extralinguistici (tratti prosodici, espressioni facciali, gesti, scelta delle parole, uso di espressioni convenzionali, l’aderenza alle norme sociali o la loro violazione) e sono sintomo dell’analisi che il parlante dà della situazione sociale. I parlanti competenti in una seconda lingua sono in grado di riconoscere e utilizzare il registro appropriato al contesto, mostrando di riconoscere le convenzioni sociali e le norme che regolano un evento comunicativo.

La capacità dei candidati di utilizzare indizi di contestualizzazione in *task* monologici può essere misurata inserendo nelle istruzioni per realizzare il *task*, una chiara definizione della situazione, del pubblico, del contesto fisico e dello

scopo per cui si parla. Nei test dialogici i candidati, oltre a mostrare la loro comprensione della situazione sociale attraverso l'interpretazione d'indizi di contestualizzazione, devono essere in grado di organizzare la sequenza dell'interazione mentre la co-costruiscono con l'interlocutore. Nelle due colonne a destra sono indicati altri due aspetti della competenza pragmatica che possono rientrare nei test; il primo riguarda le formule di routine associate a determinate situazioni e l'altro riguarda la comprensione dell'implicatura. Bettoni definisce l'implicatura in questi termini: "Proposizione che in un determinato contesto il parlante può comunicare senza espressamente dirla e che l'ascoltatore è costretto a inferire per dare un senso a quello che sente" (Bettoni, 2006: 80).

Per valutare il possesso di queste abilità da parte di un candidato è pertanto fondamentale prevedere all'interno dei test di parlato una fase d'interazione orale. Nel capitolo che segue, analizzeremo in maggiore dettaglio quest'aspetto.

CAPITOLO 3

LA VALUTAZIONE DELL'INTERAZIONE ORALE

Una questione centrale nel *testing* linguistico è il rapporto che intercorre tra la *performance* di un candidato in un test e la sua *performance* nel mondo reale; la correlazione che si stabilisce tra le due *performance* giustifica la misura in cui si possono estrapolare dei dati e fare delle previsioni sulla capacità del candidato di usare la lingua in situazioni analoghe che si presenteranno in futuro. La relazione tra questi due aspetti può essere stabilita da un test in modo più o meno diretto; più il *task* proposto nel test ricalca il tipo di *task* che si dovrà svolgere nel mondo reale, più sarà legittimo compiere inferenze sulle capacità future del candidato a partire dai risultati ottenuti nel test. Un esempio preso da un altro contesto può rendere immediata la descrizione di un test diretto di *performance*: l'esaminatore di un test di guida che considera soddisfacente l'abilità dell'esaminato di guidare la macchina durante la prova pratica, può concludere con ragionevole sicurezza che il candidato sarà in grado in futuro di guidare e rilasciargli la patente. Tuttavia, considerazioni di ordine pratico possono in alcuni casi rendere necessario verificare l'abilità del candidato in modo più indiretto; tornando al *testing* linguistico, l'impossibilità di prevedere i contesti e le situazioni in cui il candidato dovrà utilizzare la lingua, il dispendio di risorse necessario per esaminare un candidato alla volta e l'impiego di metodi di valutazione di tipo qualitativo oltre che quantitativo impongono (soprattutto nei test su larga scala) la necessità di individuare degli indicatori nella *performance* del candidato che testimoniano indirettamente la sua capacità di usare la lingua. Come sintetizza Hughes:

It is interesting to note that it is in the arena of large-scale, high-stakes testing that the tensions between the norms of everyday talk and the needs of test developers are most evident. (Hughes, 2011: 98)

I test indiretti, infatti, piuttosto che simulare le condizioni di *performance* in cui il candidato dovrà agire, cercano di sondare la competenza scomponendola in elementi discreti facilmente analizzabili e misurabili: i quesiti a scelta multipla su aspetti grammaticali o i quiz su elementi lessicali sono un esempio estremo di questo tipo di test. In quest'ultimo caso, si privilegia la replicabilità, l'affidabilità e l'oggettività della valutazione a scapito della possibilità di riprodurre all'interno del test le condizioni e gli scopi con cui si usa normalmente la lingua.

Nei test di *performance* si elicitava un campione di lingua parlata o scritta attraverso un *task*; se si adotta una prospettiva di tipo comunicativo, si cerca di replicare nei *task* proposti le condizioni in cui avvengono reali scambi scritti o orali nella vita quotidiana: il *task* può consistere, per esempio, in un saggio per la lingua scritta, in un'intervista per la lingua parlata ecc (in § 3.1 presenteremo alcuni comuni *task* d'interazione orale). Un aspetto a cui si deve porre particolare attenzione è la distinzione tra l'abilità da testare e il metodo utilizzato per testarla; nel caso del *testing* del parlato, in particolare, è essenziale essere in grado di specificare il costrutto di riferimento (un modello di abilità linguistica, cfr. capitolo 2) e gli altri aspetti che possono incidere sulla *performance*, come, per esempio, il tipo di *task* proposto e le condizioni in cui avviene la valutazione. La *performance*, infatti, è influenzata dal metodo usato per elicitarla; alcuni candidati potrebbero, per esempio, mostrare un'abilità maggiore in un'intervista orale faccia-a-faccia piuttosto che in un laboratorio in cui devono registrare risposte a quesiti che vengono loro posti in cuffia. Viceversa, altri candidati potrebbero incontrare maggiori difficoltà a farsi esaminare da una persona che non conoscono e sentirsi più a loro agio a interagire con una macchina.

Milanovic e Saville (1996) propongono un modello (Figura 3) per rendere conto degli aspetti che entrano in gioco nei test di *performance*. Il processo può essere spiegato in questi termini: chi sviluppa il test (*examination developer*) specifica un costrutto e una procedura (*specifications and construct*) per valutare

la *performance* scritta o orale e le condizioni da rispettare nel momento del test (*examination conditions*). La procedura deve portare all'attribuzione di un punteggio (*score*) o a una descrizione della *performance* che possa essere interpretata da chi usa il test (il candidato, l'università, l'insegnante, il datore di lavoro ecc.). Per far sì che sia prodotto un campione di lingua soddisfacente ai fini della valutazione, si devono sviluppare dei *task* appropriati e specificare le condizioni in cui deve avvenire la valutazione. Nei test per valutare il parlato e lo scritto, i candidati producono dei campioni di lingua in condizioni di *performance* indicate da chi sviluppa l'esame (*assessment conditions*) che vengono poi attribuiti a una fascia di punteggio da un valutatore⁶ (*examiner*) in base a delle scale di valutazione (*assessment criteria*).

⁶ Si sceglie qui e più avanti (salvo i casi in cui diversamente indicato) di usare il termine "Valutatore" per indicare chi valuta la *performance* (questa figura in inglese viene a volte indicata con il termine *rater* a volte con *examiner*) per distinguerlo da "Esaminatore", che intendiamo qui come la persona che interagisce con il candidato durante l'esame e solitamente non valuta la *performance* (in inglese si usa a volte *examiner*, a volte *interlocutor*).

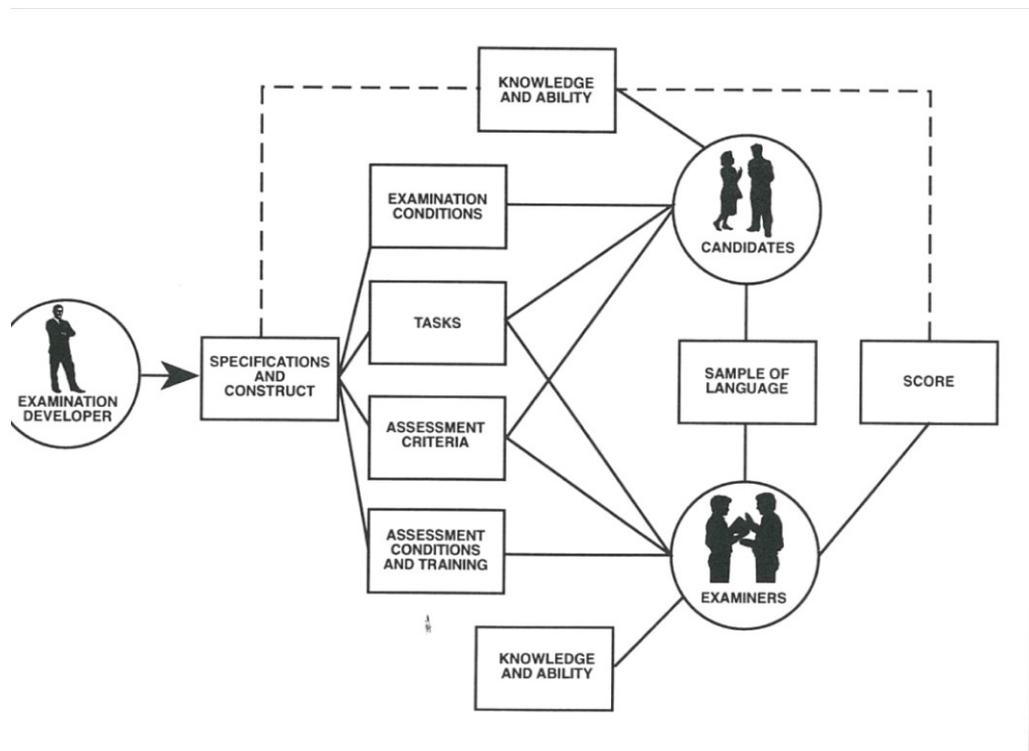


Figura 3 - Diagram showing interaction of facets (Milanovic e Saville, 1996: 6)

Dal modello illustrato nella Figura 3, si può vedere che gli elementi essenziali che interagiscono nei test di lingua parlata sono dunque:

- il *task*;
- il candidato;
- l'esaminatore e il valutatore;
- i criteri di valutazione.

Come si è detto, questi aspetti (che saranno oggetto di § 3.2, § 3.3, § 3.4, § 3.5 e § 3.6) acquisiscono un significato alla luce del costrutto di riferimento che è alla base del disegno del test (tratteremo quest'argomento in § 3.1).

3.1 Il costrutto di riferimento

La valutazione dei test di *performance*, perché sia la più oggettiva possibile e non sia frutto di giudizi impressionistici del valutatore, deve fare riferimento a un costrutto operazionalizzato: se, per esempio, s'intende valutare la capacità d'interazione di un candidato, si deve per prima cosa definire in che consiste la capacità d'interazione (per esempio, sapersi collegare agli interventi dell'interlocutore, saper gestire i turni di parola ecc.) e in seconda battuta specificare quali elementi concreti del discorso sono indice di quella capacità (per esempio, l'uso di segnali discorsivi, la continuità tematica con l'intervento del turno precedente ecc.).

O' Sullivan et al. (2002) affermano che il linguaggio di un test di lingua parlata può essere descritto in termini di funzioni *informative*, *interazionali* e funzioni legate alla *gestione dell'interazione* da parte dei partecipanti allo scambio; per verificare che nell'effettiva *performance* dei candidati queste funzioni siano presenti, gli studiosi hanno elaborato una lista di riferimento delle funzioni che dovrebbero essere attivate nell'ambito dei test di lingua parlata. Per lo scopo che qui ci interessa, riporteremo in particolare la parte che si riferisce alle funzioni interazionali e a quelle legate alla gestione dell'interazione (Tabella 2).

<i>Interactional functions</i>	
Agreeing	agree with an assertion made by another speaker (apart from 'yeah' or non-verbal)
Disagreeing	disagree with what another speaker says (apart from 'no' or non-verbal)

Modifying	modify arguments or comments made by other speaker or by the test-taker in response to another speaker
Asking for opinions	ask for opinions
Persuading	attempt to persuade another person
Asking for information	ask for information
Repairing	repair breakdowns in interaction
Negotiating meaning	<ul style="list-style-type: none"> • check understanding • indicate understanding of point made by partner • establish common ground/ purpose or strategy • ask for clarification when an utterance is misheard or misinterpreted • correct an utterance made by other speaker which is perceived to be incorrect or inaccurate • respond to requests for clarification
<i>Managing interaction</i>	
Initiating	start any interactions
Changing	take the opportunity to change the topic
Reciprocating	share the responsibility for developing the interaction
Deciding	come to a decision

Tabella 2 - Operational checklist (O'Sullivan et al., 2002: 54)

Linda Taylor (2001) riporta i risultati di una ricerca condotta sui test del CPE (*Certificate of Proficiency in English*) dell'Università di Cambridge riguardo alla distribuzione delle funzioni informative, interazionali e di quelle relative alla

gestione dell'interazione nei test esaminatore-candidato e candidato-candidato (cfr. § 3.2 e 3.3); la ricerca ha mostrato che nei test esaminatore-candidato in media l'80% delle funzioni rintracciate nel discorso del candidato sono di tipo informativo e il restante 20% di tipo interazionale, mentre nei test candidato-candidato, il 55% delle funzioni sono di tipo informativo e il 45% di tipo interazionale. Da questo e da altri studi (di cui si parlerà in maniera più diffusa nel corso di questo capitolo), sono provenuti i dati a supporto della scelta dell'Università di Cambridge di adottare i test a coppie come strumento più adatto a misurare la competenza nell'interazione orale dei candidati rispetto al tradizionale formato esaminatore-candidato.

L'introduzione dei test a coppie (cfr. § 3.2) ha comportato per gli enti certificatori e per la comunità scientifica più in generale la necessità di analizzare le caratteristiche del discorso di questa modalità d'interazione e accertarne la validità come strumento di valutazione alternativo al test con l'esaminatore. Un campo di ricerca in continua espansione ha adottato l'analisi della conversazione come metodo per studiare la co-costruzione dell'interazione tra candidati in test a coppie e di gruppo (Lazaraton, 2002; Galaczi, 2008; Gan et al., 2009; Gan, 2010; May, 2009; Nakatsuhara, 2009; Moore, 2011). Questi studi hanno fornito elementi preziosi per delineare un'operazionalizzazione del costrutto della competenza interazionale. Gli elementi che sono stati individuati per valutare la competenza interazionale riguardano fondamentalmente: la gestione degli argomenti, la gestione dei turni di parola e la qualità dell'interazione in termini di co-costruzione. Per quanto riguarda il primo aspetto, si è analizzato in particolare come e da chi sono avviati gli argomenti all'interno della coppia, quanti nuovi argomenti sono sviluppati da ciascun candidato e come vengono portati avanti durante l'interazione attraverso la successione dei turni. Riguardo alla gestione dei turni di parola, si è studiato l'intreccio tra i contributi all'interno della coppia prendendo in esame l'uso di elementi coesivi e di segnali discorsivi nel susseguirsi dei turni. Per ciò che concerne, infine, la qualità dell'interazione in termini di co-costruzione, è stata posta attenzione al coinvolgimento del candidato nella discussione, all'interesse manifestato per i contributi dell'interlocutore e al

supporto fornito in caso di difficoltà da parte dell'interlocutore. A proposito di questi aspetti, Galaczi (2008) ha studiato le interazioni di trenta coppie di candidati che hanno sostenuto l'esame *First Certificate* dell'Università di Cambridge in Italia, a Taiwan, in Svizzera e nel Regno Unito. Nella ricerca sono stati individuati dei *pattern* ricorrenti nell'andamento delle interazioni ed è stata analizzata la relazione tra i *pattern* d'interazione e i punteggi ottenuti dai candidati nel parametro di valutazione della competenza interazionale (*interactive communication*)⁷. Le interazioni sono state classificate secondo la loro maggiore o minore *mutualità* (costruzione di un significato condiviso nel passaggio da un turno a quello successivo), *parità* (distribuzione del discorso tra i partecipanti) e *dominanza interazionale* (quantità di parlato, interruzioni e domande da parte di ciascun candidato). La ricerca ha mostrato che i diversi modi in cui s'intrecciano i contributi dei candidati all'interno della coppia possono essere ricondotti a tre modalità fondamentali d'interazione: collaborativa, parallela e asimmetrica. Le interazioni con un alto grado di mutualità e parità sono state classificate come *collaborative*; in queste interazioni i due candidati si alternano in modo fluido nei ruoli di parlante e ascoltatore, portando avanti ciascuno il proprio argomento, ma allo stesso tempo partecipando allo sviluppo dell'argomento dell'altro (cfr. Tabella 3 per le caratteristiche dell'interazione collaborativa).

<i>Dimension</i>	<i>Interactional Characteristics</i>
High mutuality	<ul style="list-style-type: none"> • Topic expansion of self- and other-initiated topic • Uptake and expansion of the prior speaker's interactional contributions, and not just topic repetition or recycling • Development of topics over several turns (multi-turn topics) • Less reliance on the visual prompts and more "context independence" (Young, 1995) in the development of topics • Cohesion and coherence between turns in the form of (a)

⁷ I criteri di valutazione del parlato del FCE (First Certificate of English) sono: *Grammar and Vocabulary*, *Discourse Management*, *Pronunciation*, *Interactive Communication* e *Global Achievement*.

	minimal responses as acknowledgement tokens (e.g., “yes”), (b) agreement (e.g., “I agree with you”), (c) syntactic cohesion (e.g., “also”), and (d) lexical cohesion (e.g., repetition and paraphrase of an idea)
High equality	<ul style="list-style-type: none"> • Balanced quantity of talk between the two participants • Balance between the two participants in the use of topic initiation moves and topic expansion moves
Conversational dominance	<p>Low conversational dominance dyads:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listener support in the form of acknowledgment tokens • Listener involvement in the form of overlaps and latches <p>High conversational dominance dyads:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frequent use of follow-up questions • Frequent instances of overlaps and latches • Collaborative floors (Coates, 1996) where the participants completed each other’s utterances

Tabella 3 - Interactional Characteristics of Collaborative Talk (Galaczi, 2008: 99)

Le interazioni con alto grado di parità ma basso grado di mutualità sono state definite *parallele*; in queste interazioni entrambi i candidati contribuiscono ad avviare e sviluppare gli argomenti durante la conversazione senza però che i loro ragionamenti si intersechino in uno scambio condiviso (cfr. Tabella 4 per le caratteristiche dell'interazione parallela).

<i>Dimension</i>	<i>Interactional Characteristics</i>
Low mutuality	<ul style="list-style-type: none"> • Frequent initiation moves and expansion of self-initiated topics • Limited expansion of other-initiated topics • Pro-forma topic ratification (e.g., just “yeah”) • Fast topic decay • Lack of listener support (e.g., rare acknowledgment tokens) • Few cohesive links between turns (e.g., rare syntactic and lexical cohesion)
High equality	<ul style="list-style-type: none"> • Quantity of talk balanced between the two participants • Balance between the two participants in the use of topic

	initiation moves and topic expansion moves
Conversational dominance	Low conversational dominance dyads: <ul style="list-style-type: none"> • Extensive use of hesitations and fillers (e.g., ah hum) • Frequent gaps between turns High conversational dominance dyads: Frequent instances of competitive overlap and interruptions

Tabella 4 - Interactional Characteristics of Parallel Interaction (Galaczi, 2008: 103)

Nelle interazioni di tipo *asimmetrico* i due candidati assumono dei ruoli diversi all'interno del discorso: uno dominante e l'altro passivo; la caratteristica di questo *pattern* d'interazione è la prevalenza di uno dei due candidati sull'altro nella quantità di parlato e nell'iniziativa di avviare e sviluppare nuovi argomenti, con un candidato dominante che gestisce l'interazione e l'altro che assume un ruolo secondario (cfr. Tabella 5 per le caratteristiche dell'interazione asimmetrica).

<i>Dimension</i>	<i>Interactional Characteristics</i>
Moderate mutuality	<ul style="list-style-type: none"> • Rare expansion of other-initiated topics • “Solo” development of topic mainly by one person
Low equality	<ul style="list-style-type: none"> • Unbalanced quantity of talk • Lack of balance in terms of topic initiation and topic extension moves
Conversational dominance	Low conversational dominance dyads: <ul style="list-style-type: none"> • Gaps between turns • Questions by one dyad member inviting participation High conversational dominance dyads: Competitive interruptions and overlaps

Tabella 5 - Interactional Characteristics of Asymmetric Interaction (Galaczi, 2008: 107)

Per quanto riguarda la dominanza, è interessante notare che essa si manifesta con domande nelle interazioni collaborative, con interruzioni nelle interazioni parallele e con la prevalenza della quantità di parlato di uno dei due candidati nelle interazioni asimmetriche.

Riguardo ai punteggi ottenuti dalle coppie di candidati nel parametro della competenza interazionale, lo studio evidenzia che quelli più alti sono stati assegnati alle coppie la cui interazione veniva classificata come *collaborativa*. In base ai risultati dello studio, quindi, Galaczi (2008) propone un modello di operazionalizzazione del costrutto della competenza interazionale (Tabella 6); nel modello vengono evidenziate le caratteristiche del discorso delle coppie di candidati che mostrano il possesso di una buona competenza interazionale (colonna di sinistra) e gli elementi del discorso che sono indice di questa competenza (colonna di destra).

Discourse characteristics	Operationalisation
More self-expansion of topics	Through topic expansion moves
More other-expansion of topics	Through topic expansion moves and follow-up questions
Smoother transition between turns	Through cooperative latches and overlaps
More listener support	Through backchannels
More responsibility for speaker nomination	Through questions
More equality in topic development	Through balance in topic initiations, topic expansions and amount of talk
More cohesion between turns	Through acknowledgments tokens and lexical and syntactic cohesive links

Tabella 6 - Operationalisation of descriptors for Interactive Communication (IC), (Galaczi, 2008: 113)

Il passaggio successivo alla definizione del costrutto, è la messa a punto di scale di valutazione che consentano di associare le *performance* a diversi livelli di competenza in base a delle caratteristiche date. A questo scopo, Galaczi (2013) rileva quali sono le caratteristiche della competenza interazionale tipiche di ciascun livello. I risultati della sua ricerca hanno mostrato che le mosse

interazionali per sviluppare gli argomenti, la capacità di supportare l'interlocutore e di gestire i turni di parola sono differenti da livello a livello. Al livello B1, per esempio, l'analisi delle conversazioni tra le coppie ha rivelato un basso grado di mutualità, che si manifesta nei cambi repentini di argomento tra un turno e l'altro e nella limitata capacità di supportare l'interlocutore; sembrerebbe, quindi, che i candidati di livello B1 facciano fatica a passare in modo fluido dal ruolo di parlante a quello di ascoltatore e questo si spiegherebbe con il carico cognitivo che l'interazione richiede, in termini di comprensione del messaggio dell'interlocutore e di composizione del proprio messaggio, che a questo livello non sono ancora processi automatizzati. Al livello B2 si è riscontrata una maggiore capacità di sviluppare gli argomenti iniziati dall'altro, di supportare l'interlocutore con segnali di attenzione (*backchanneling*) e di passare in modo fluido da un turno all'altro. Dai risultati dello studio, Galaczi (2013) conclude che la competenza interazionale si sviluppa di pari passo con l'abilità linguistica generale:

The interactions discussed here indicate that IC development goes hand in hand with the development of general language ability and that as learners become more efficient speakers and listeners through higher automaticity of cognitive processes such as decoding messages and composing spoken contributions (Field 2011), then working memory can be freed to allow them to engage more collaboratively in the interaction and to display successful IC strategies. (Galaczi, 2013: 20)

3.2 I *task* d'interazione

Gli esami che valutano la competenza nell'abilità del parlare possono avere diversi formati. In molte certificazioni di competenza linguistica è prevista una parte d'interazione, che avviene in alcuni casi tra esaminatore e candidato (un esempio è riportato nella Tabella 7), in altri tra coppie di candidati (un esempio è riportato nella Tabella 8), in altri ancora in entrambe le modalità. A questa fase segue spesso (ma non obbligatoriamente) un monologo, che può consistere in una descrizione di un'immagine, o nella descrizione di un aspetto della vita quotidiana del candidato.

ACTIVITY 1: INTERVIEW

SET 1

B1: What gift would you like to receive for your birthday?

B2: If you had the money, what gift would you buy for the person you love most and why?

SET 2

B1: What kind of music do you prefer and why?

B2: If you had the opportunity to learn how to play a musical instrument which one would that be and why?

SET 3

B1: Do you exercise often? Why/ Why not?

B2: Why is exercising body and mind important for young and old alike?

SET 4

B1: Tell us what you like about your school.

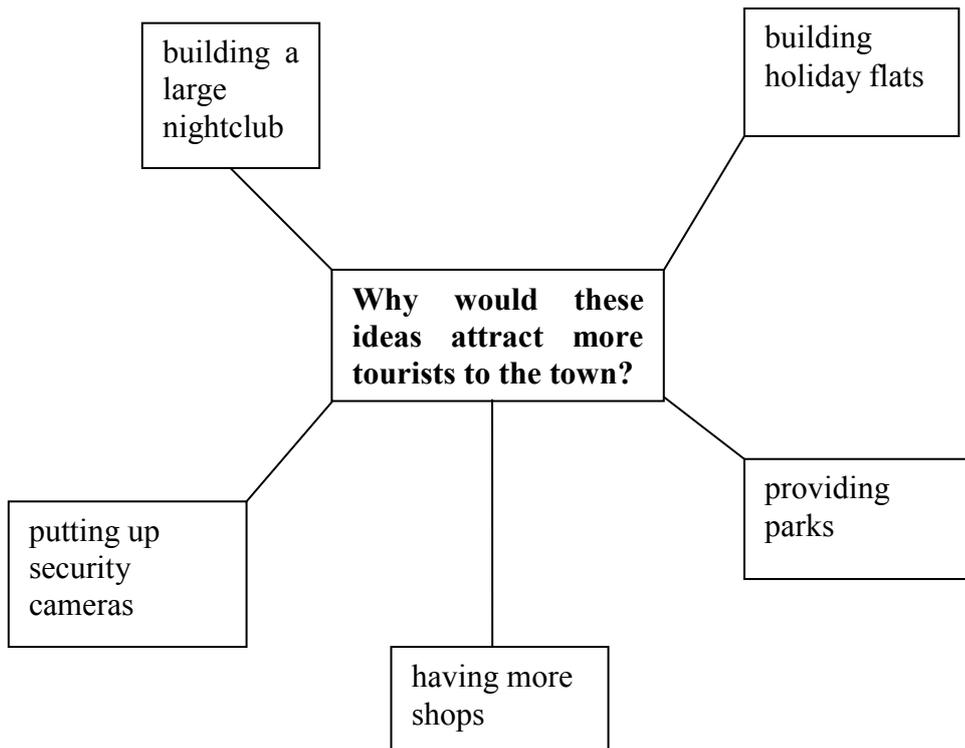
B2: If you had to go to school in another country, which country would you choose and why?

Tabella 7 - Interlocutor frame for B level⁸

⁸ Nel test orale di livello B1-B2 dell'esame di lingua straniera *KPG* (Kratiko Pistopiitiko Glossomathias) rilasciato dallo Stato greco, è prevista una parte in cui l'esaminatore intervista il candidato; l'esaminatore deve scegliere dalla lista due set di domande (ogni set è composto da una domanda di livello B1 e da una di livello B2 da porre entrambe al candidato).

Interlocutor:

*Now I'd like you to talk about something together for about two minutes.
I'd like you to imagine that a town wants more tourists to visit. Here are some ideas they're thinking about and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.*



Interlocutor:

Now, talk to each other about why these ideas would attract more tourists to the town (2 min).

Interlocutor:

Now you have a minute to decide which idea would be best for them (1 min).

Tabella 8 - *Task* di interazione per una coppia di candidati estratto dall'esame *First* (2015) dell'Università di Cambridge.

Nelle parti dei test in cui s'intende stimolare una conversazione è prevista un'interazione che può essere svolta, secondo le scelte degli enti certificatori, o con l'esaminatore o con un altro candidato; queste due modalità portano a dei tipi di relazione differente tra i partecipanti allo scambio comunicativo e influenzano la qualità del discorso che ne risulta. Le *performance* dei candidati, in entrambi i casi, sono misurate da un valutatore che non prende parte direttamente all'interazione.

Un ampio tema di discussione si è incentrato su quale sia il tipo di test che più si avvicina alla conversazione in reali situazioni comunicative e che meglio elicit le capacità interazionali dei candidati. I primi studi su questo tema (solo per citarne alcuni, Ross e Berwick 1992, Young e Milanovic 1992) hanno analizzato le caratteristiche del discorso nei test tra esaminatore e candidato e hanno messo in luce i limiti di questo tipo di formato; si è sottolineato, in particolare, che nel test esaminatore-candidato intercorre una relazione di tipo asimmetrico che genera un'interazione con sequenze relativamente fisse (del tipo: domanda-risposta-espansione) che lascia scarse possibilità al candidato di mostrare le sue capacità interazionali. Negli studi successivi, che hanno accompagnato l'introduzione dei test candidato-candidato in alcune tra le maggiori certificazioni linguistiche internazionali (per esempio, quella rilasciata dall'Università di Cambridge), è stato mostrato che i test tra coppie di candidati creano le condizioni per un'interazione più ricca dal punto di vista della quantità e della qualità delle funzioni linguistiche messe in campo.

3.3 L'interazione tra il candidato e l'esaminatore

Le interviste orali condotte da un esaminatore sono state per molto tempo il metodo più utilizzato per la valutazione dell'abilità orale in una lingua straniera o seconda; dalla fine degli anni Ottanta, però, a mano a mano che cambiava la prospettiva sulle abilità necessarie per parlare in una lingua straniera, è stata introdotta negli esami la modalità del test a coppie o di gruppo. Il test a coppie

(oggetto di § 3.2) fu introdotto quindi come alternativa al test esaminatore-candidato per dare la possibilità ai candidati di mostrare la loro capacità di partecipare in interazioni in ruoli diversi che non si confinassero solo a quello di "intervistato". Le ricerche di linguistica acquisizionale di quegli anni (Gass e Varonis, 1985; Long, 1983), infatti, avevano mostrato che parlare non vuol dire solo trasmettere delle informazioni, ma anche negoziare significati; come abbiamo discusso nel capitolo 2, in quegli anni si andava sviluppando la definizione di competenza interazionale che prevede la capacità di interpretare e produrre correttamente le sequenze di conversazione e di gestire in modo appropriato i turni di parola. Grazie alle analisi di conversazioni naturali, si faceva strada la consapevolezza delle capacità necessarie per interagire con altri interlocutori; contemporaneamente, ci si rendeva conto che l'intervista condotta da un esaminatore che pone domande al candidato con uno schema relativamente fisso di domanda-risposta non rispecchiava l'andamento di una vera conversazione, in cui i partecipanti hanno la possibilità di alternarsi liberamente e la necessità di negoziare significati e soluzioni a problemi per raggiungere uno scopo; la non autenticità conversazionale dell'intervista rendeva quindi problematica la generalizzazione dei risultati ottenuti dal candidato nel contesto d'esame alla qualità della *performance* dello stesso candidato in contesti differenti.

Molti studi sull'interazione tra candidato ed esaminatore sono stati condotti nell'ambito dell'*Oral Proficiency Interview* (OPI), una tecnica che serve a misurare la competenza orale largamente usata negli esami d'inglese rilasciati dal Foreign Service Institute prima (l'agenzia formativa governativa degli Stati Uniti per il personale diplomatico) e dall'ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) poi. L'OPI, oggi somministrata dall'agenzia *Language Testing International*, consiste in un test interattivo e adattivo, faccia-a-faccia o telefonico, della durata di venti-trenta minuti nel quale un esaminatore pone una serie di domande, adattandole agli interessi, alle esperienze e alle capacità linguistiche dei candidati. L'OPI è descritta dall'ente che la rilascia come un test

che intende replicare "a natural conversation between two people"⁹. Tuttavia, la validità della tecnica dell'intervista come strumento per valutare la capacità di interagire in una situazione reale è stata oggetto di numerosi studi che hanno reso evidente la distanza della struttura dell'intervista orale dalla conversazione "naturale". Il primo studioso che ha messo in discussione l'efficacia dell'intervista come strumento per testare la capacità dei candidati di interagire in situazioni reali è stato van Lier, che in un fondamentale saggio sul tema (van Lier, 1989) individua le caratteristiche che dovrebbero essere presenti per parlare di "conversazione": essa deve essere faccia-a-faccia, non precedentemente pianificata, imprevedibile nella sequenza e nel risultato, con diritto potenzialmente eguale di parola da parte dei partecipanti e con manifestazioni di contingenza reattiva e reciproca.

L'insoddisfazione per l'intervista orale come metodo di elicitazione della capacità di interagire in una lingua straniera portò alla conduzione di numerosi studi empirici sulla natura del discorso sviluppato durante le interviste; i risultati di questi studi mostrarono che nel discorso generato dall'intervista esaminatore-candidato l'organizzazione del contenuto, la gestione dei turni di parola, la sequenza e la struttura generale dell'interazione sono preordinate e controllate dall'esaminatore. In questo tipo di test il candidato ha scarse opportunità di introdurre argomenti nuovi nella conversazione e di mostrare la propria capacità di prendere la parola al momento giusto e con mezzi appropriati, perché i turni di parola sono caratterizzati dall'alternarsi di domande dell'esaminatore e risposte del candidato.

Lo studio di Young e Milanovic (1992), in particolare, ha analizzato la struttura del discorso che si riscontra nelle interviste orali esaminatore-candidato in relazione alla gestione degli argomenti. I dati di questo studio sono stati raccolti durante gli esami d'inglese come seconda lingua (*First Certificate*) svolti in Italia e in Brasile e sono costituiti da trenta interviste orali. Per quanto riguarda la

⁹ La definizione è tratta dalla presentazione dell'OPI disponibile sul sito: <http://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi-2> (data di accesso: 10 settembre 2016).

gestione degli argomenti, i due studiosi hanno analizzato in particolare la *contingenza* e l'*orientamento allo scopo* delle interviste. La *contingenza* interazionale descrive lo sviluppo degli argomenti tra turni adiacenti; in sostanza, se l'enunciato del turno del parlante B riprende l'argomento dell'enunciato del turno precedente del parlante A, la relazione tra i due enunciati è detta "reattiva" (*reactive*). L'*orientamento a uno scopo* descrive i tentativi dei parlanti di portare a termine determinati scopi personali nel corso dell'interazione; per verificare questa dimensione si misura il numero di argomenti iniziati da ciascuno dei due interlocutori: maggiore è la percentuale di argomenti iniziati da uno dei due interlocutori e maggiore è il suo orientamento allo scopo. L'interazione, infatti, dovrebbe essere idealmente caratterizzata da un'eguale distribuzione di diritto e dovere di parola. I risultati della ricerca hanno mostrato, invece, che l'esaminatore e il candidato apportano contributi molto differenti al discorso: l'esaminatore esercita un grado di controllo notevolmente maggiore sull'interazione e il candidato, invece, ha un ruolo principalmente "reattivo". Studi successivi (Lazaraton, 1996; Ross, Berwick, 1992) hanno confermato che l'interazione del candidato con l'esaminatore genera una struttura del discorso significativamente asimmetrica, in cui l'esaminatore guida e gestisce l'interazione.

Fulcher (1996), facendo riferimento agli studi di linguistica acquisizionale, evidenzia un ulteriore elemento di asimmetria nell'interazione candidato-esaminatore: non solo il ruolo sociale ma anche la padronanza della lingua dei partecipanti mette i candidati in una posizione d'inferiorità rispetto all'esaminatore; nelle interazioni tra parlante nativo e parlante non nativo è stato mostrato, infatti, che il madrelingua tende ad avere il sopravvento e il non madrelingua tende a reagire alle mosse di apertura dell'interlocutore, prendendo raramente l'iniziativa nell'avviare nuovi argomenti.

3.4 L'interazione tra coppie di candidati

I test a coppie, insieme con quelli di gruppo, sono stati introdotti come alternativa ai test candidato-esaminatore. La motivazione principale che ha accompagnato la loro sperimentazione negli anni Ottanta dall'Università di Cambridge è stata la ricerca di un avvicinamento all'approccio didattico adottato nell'insegnamento delle lingue; infatti, la riflessione maturata negli anni Settanta sulla lingua come strumento di comunicazione aveva avuto riflessi sulle pratiche didattiche, tra le quali l'introduzione in classe di attività in coppie e di gruppo (Taylor, 2000).

Nell'interazione tra candidati s'instaura una relazione di tipo simmetrico tra "pari", nella quale la *performance* dei candidati può essere più autentica, soprattutto quando si devono rivestire dei ruoli paritari all'interno delle conversazioni previste (per esempio, una chiacchierata tra amici).

Dagli anni Novanta il test in coppia con un altro candidato è divenuto una componente standard per le prove orali di Cambridge e di altre certificazioni di lingue europee. La scelta di introdurre questo tipo di test è stata dettata, come si è detto, da considerazioni non solo di natura pedagogica, ma anche dalla maggiore possibilità di variare il tipo di *task* per l'interazione (Shohamy et al, 1986; Taylor, 2001) e dalla praticità di somministrazione del test a coppie e dal gradimento di questa modalità d'esame da parte dei candidati (Együd e Glover, 2001; Fulcher, 1996). Gli studi sull'analisi del discorso dell'interazione candidato-candidato hanno evidenziato, inoltre, che il test tra pari genera un'interazione più simmetrica (Iwashita, 1996; Lazaraton, 2002; Taylor, 2001); un linguaggio più ricco e vario (Taylor, 2000; Ffrench, 2003; Skehan, 2001); una maggiore varietà degli schemi interazionali (Saville e Hargreaves, 1999) e maggiori possibilità per il candidato di mostrare la propria abilità nel parlato (Fulcher, 1996). Nelle parole di Skehan, i test a coppie "enable a wider range of language functions and roles to be engineered to provide a better basis for oral language sampling with less asymmetry between participants" (Skehan, 2001:169). In conclusione, quindi, i test a coppie si sono rivelati più adatti a esplicitare funzioni e mosse interazionali rispetto ai test esaminatore-candidato.

La modalità di interazione tra candidati tuttavia non è priva di aspetti che possono risultare problematici; i tratti di personalità, come l'introversione/estroversione, o eventuali dislivelli di competenza nella coppia, per esempio, possono sbilanciare l'interazione da una parte o dall'altra e influenzare la *performance* sfavorendo uno dei due candidati. Fulcher (2003) elenca gli aspetti che devono essere presi in considerazione nell'abbinamento dei candidati:

First is the issue of who is paired with whom. Should the two test-takers be familiar with each other, or does it matter if they are strangers?

- Does it matter if their first language is not the same?
- Should they be at roughly the same stage of learning the second language, or can they be at different stages?
- If the age, race, social class or profession of the two test-takers is different, would it make a difference to how they would interact?
- What is the effect of personality differences between the test-takers?
- Should test-takers be paired if one is extrovert and the other introvert, for example? (Fulcher, 2003: 187-188)

Alle domande che pone lo studioso, diverse ricerche hanno cercato di dare delle risposte analizzando i singoli aspetti che possono influenzare la *performance* nell'interazione.

Le maggiori critiche ai test a coppie sono state mosse da Foot e Norton sulla base del possibile impatto che le caratteristiche (in modo particolare, il livello e il genere) di uno dei due candidati possono avere sulla *performance* dell'altro (Foot, 1999; Norton, 2005). Per quanto riguarda il livello di competenza, per esempio, ci si è chiesti se la disparità di conoscenze tra due candidati che sostengono in coppia l'esame possa avere un effetto sulla *performance* di uno o entrambi i candidati; i risultati delle ricerche che hanno indagato quest'aspetto, però, mostrano che l'abbinamento di candidati con livelli diversi non produce necessariamente un'asimmetria nell'interazione con il sopravvento di un candidato sull'altro. Lo studio di Nakatsuhara (2006), per esempio, riprendendo gli indicatori proposti da Young e Milanovic (1992), analizza l'interazione tra candidati di uno stesso livello e tra candidati di livello diverso a proposito dei fenomeni della

contingenza interazionale, dell'orientamento allo scopo e della dominanza; i risultati dello studio non mostrano differenze significative tra i due tipi d'interazione.

Secondo alcuni studiosi, l'interazione con l'intervistatore mette al riparo dai problemi che sono stati evidenziati per l'interazione a coppie e permette un maggiore controllo sul tipo di *performance* elicitato e sul tempo che è garantito a ciascun candidato per esprimersi. La condizione perché questo avvenga è che l'intervistatore sia adeguatamente formato a svolgere questo ruolo. In conclusione, si riportano nella Tabella 9 i vantaggi e gli svantaggi individuati negli studi per i due diversi tipi di formato.

Tipi d'interazione	Vantaggi	Svantaggi
Interazione tra candidati	Relazione simmetrica Maggiore autenticità dello scambio Interazione più complessa	Abbinamento dei candidati: -introversi/estroversi -diversi livelli di competenza
Interazione tra candidato ed esaminatore	Maggiore controllo sulla produzione del candidato	Relazione asimmetrica

Tabella 9 - Vantaggi e svantaggi dell'interazione tra candidati e dell'interazione tra candidato ed esaminatore

Per proporre un esame orale il più comprensivo ed equo possibile, la scelta di molti enti certificatori si è orientata su metodi misti, che prevedono in una sezione dell'esame orale l'interazione tra l'esaminatore e il candidato e in un'altra sezione l'interazione tra coppie di candidati.

3.5 Le scale di valutazione

In generale, la valutazione del parlato si basa su delle griglie in cui sono specificati dei descrittori formulati per orientare il valutatore; in base a questi descrittori, la *performance* viene collocata su una scala di valutazione. Le scale possono essere più o meno dettagliate e contenere uno o più criteri di valutazione; si definiscono *olistiche* le scale che forniscono una descrizione complessiva della *performance* e scale *analitiche* quelle che contengono un'analisi più minuta dei comportamenti rintracciabili nella *performance*, generalmente composte di più criteri (per esempio, la fluenza, il controllo grammaticale o la coerenza). Si riporta nella Tabella 10 un esempio di scala olistica per valutare le presentazioni orali a scuola di studenti in L1, citata in Benvenuto et al. (2011):

5 - Eccellente	Lo studente descrive chiaramente la problematica studiata e spiega ampiamente la sua importanza. Fornisce informazioni specifiche per sostenere le conclusioni che sono state tratte e descritte. Il prodotto è accurato e la struttura del discorso è decisamente corretta. Mantiene e sostiene il contatto visivo per tutta la presentazione. Dimostra chiaramente di aver preparato e organizzato con entusiasmo l'argomento. Usa efficacemente i sussidi visivi per rendere la presentazione efficace. Risponde chiaramente alle domande del pubblico, fornendo informazioni specifiche e appropriate.
4 Molto buono	Lo studente descrive la problematica studiata e spiega la sua importanza. Fornisce sufficienti informazioni per sostenere le conclusioni che sono state tratte e descritte. Il prodotto e la struttura del discorso sono sostanzialmente corrette. Dimostra di aver preparato e organizzato con entusiasmo l'argomento. Fa riferimento e usa i sussidi visivi. Risponde chiaramente alle domande del pubblico.
3 Buono	Lo studente descrive la problematica studiata e trae le conclusioni, ma le informazioni per supportarle non sono così forti come nei livelli 4 e 5. Il prodotto e la struttura del discorso sono sostanzialmente corrette. Offre alcuni elementi di preparazione e organizzazione. Fa riferimento ai sussidi. Risponde alle domande del pubblico.
2 Limitato	Lo studente presenta la problematica studiata ma non la descrive completamente. Non fornisce conclusioni per risolverla. Il prodotto e la struttura del discorso sono poco comprensibili, con qualche errore. La preparazione e organizzazione è lacunosa. Può fare o meno riferimento ai sussidi. Risponde alle domande del pubblico con semplici risposte.
1 Povero	Lo studente fa una presentazione senza riferire della problematica o della sua importanza. Il tema non è chiaro e non offre adeguate conclusioni. La presentazione è difficile da seguire, poco preparata e poco organizzata. Le domande del pubblico ricevono semplici risposte o nessuna risposta. 0 Non fornisce una presentazione orale.

Tabella 10 - Rubrica valutativa olistica per "Presentazioni orali" (Wiggins, 1998: 166, cit. in Benvenuto et al., 2011)¹⁰

¹⁰ La citazione è tratta da un modulo online per Indire: http://for.indire.it/global_lms/uploads/pqm2012/15421.pdf; data di accesso: 15 settembre 2016.

Un altro esempio di scala olistica è la scala globale dei sei livelli del QCER:

C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati, e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente a scuola, al lavoro, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o che siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Tabella 11 - Livelli comuni di riferimento: scala globale (Consiglio d'Europa, 2001/2002: 32)

Le scale olistiche sono uno strumento pratico per chi deve esprimere delle valutazioni perché a ogni descrizione è associato un unico punteggio (o giudizio, o livello); rispetto alle scale analitiche, che sono composte di più criteri, le scale olistiche rendono più veloce la lettura da parte dei valutatori, perché, contenendo poco testo, sono più facili da memorizzare. Le scale olistiche, però, hanno lo svantaggio di descrivere un quadro complessivo della competenza e non sono quindi utili per diagnosticare i punti di forza e di debolezza di chi è valutato. Le scale analitiche, invece, offrono una descrizione più dettagliata dei diversi aspetti della *performance*. Si veda, per esempio, la scala di valutazione del *First* (livello B2) nella Tabella 12:

B2	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.	Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	Is intelligible. Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly.	Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.	Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices.	Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly.	Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	Produces responses which are extended beyond short phrases despite hesitation. Contributions are mostly relevant despite some repetition. Uses basic cohesive devices.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1.</i>			

Tabella 12 - Assessing speaking performance - Level B2 (Università di Cambridge)

Grazie a scale come questa, si può fornire un quadro abbastanza chiaro all'apprendente di cosa è in grado di fare e degli aspetti su cui deve lavorare per migliorare. Le scale analitiche inoltre sono utili ai valutatori perché contengono molte informazioni e costituiscono una guida dettagliata alle analisi delle *performance*. Alderson (1991) propone di distinguere le scale di valutazione in base alla funzione per cui sono costruite: le scale *user-oriented* hanno lo scopo di descrivere a potenziali datori di lavoro o altre persone che sono al di fuori del mondo dell'istruzione il tipo di situazioni di lavoro o sociali in cui lo studente sarà capace di muoversi agevolmente; le scale *constructor-oriented* servono a descrivere il tipo di *task* che lo studente può affrontare a ogni livello e quindi dare indicazioni a chi crea le prove sui potenziali *item* del test da comporre in modo da creare prove diverse per ciascun livello; le scale *assessor-oriented* hanno la funzione di descrivere il tipo di caratteristiche che tipicamente si osservano nelle *performance* degli studenti di ciascun livello e sono pensate per i valutatori.

La maggior parte delle scale *assessor-oriented* sono analitiche; i criteri che si usano di solito nelle scale di valutazione della produzione orale sono: la *pronuncia* (con descrittori che fanno riferimento tanto alla realizzazione fonetica, quanto ad altri fattori come l'influenza della L1, l'accento, l'intonazione), la *grammatica* (sia in termini di correttezza che di gamma delle strutture impiegate), il *lessico* (accuratezza, appropriatezza e ampiezza del vocabolario utilizzato), la gestione dell'*interazione* (capacità di gestire i turni di parola, di collegarsi a quanto detto dall'interlocutore, di negoziare il significato) e la gestione del *discorso* (nella quale possono rientrare descrittori che si riferiscono alla fluenza - pause, velocità d'eloquio, lunghezza degli enunciati - e alla *coerenza* - uso dei connettivi, rilevanza degli argomenti).

Un'altra distinzione che si suole operare sulle scale è quella che fa riferimento al metodo con cui sono sviluppate, a seconda che esso sia intuitivo o empirico. Nel primo tipo (intuitivo), le scale sono sviluppate *a priori*, a partire da modelli teorici di competenza linguistica; in questo tipo di scale i descrittori sono elaborati da studiosi o esperti del campo (insegnanti, valutatori ecc.) che, basandosi sulla propria esperienza e sugli studi di linguistica applicata, formulano

intuitivamente delle descrizioni che dovrebbero rispecchiare la progressione degli apprendenti nella padronanza linguistica. Fulcher (1996), a proposito di questo tipo di scale, osserva che molti dei descrittori che le compongono non sono basati su dati empirici, ma su modelli astratti. Anche North e Schneider (1998) si esprimono in merito a questo tipo di scale: "most scales of language proficiency appear in fact to have been produced pragmatically by appeals to intuition, the local pedagogic culture and those scales to which the author had access" (North e Schneider 1998: 220). Per questo motivo, Fulcher (1996) esorta a creare scale del secondo tipo (empirico), partendo dall'analisi di *corpora* di *performance* effettivamente realizzate per creare descrittori cosiddetti *data-based*; attraverso studi di analisi della conversazione, liste di frequenza, protocolli verbali e altri metodi qualitativi, infatti, è possibile estrarre dai *corpora* comportamenti e fenomeni linguistici che possono costituire la base per la formulazione di descrittori di competenza progressivi. Le scale *data-based* si possono derivare o dall'analisi di campioni di lingua parlata dell'apprendente (cfr., per esempio, Fulcher, 1996; Brown et al., 2005) o dall'analisi degli orientamenti dei valutatori (cfr., per esempio, Turner e Upshur, 1996; Pollitt e Murray, 1996; Norris, 2001; Brown et al., 2005). Riguardo al rapporto che intercorre tra la *performance*, la scala di valutazione e il valutatore, Pollitt e Murray ricordano l'importanza che ha la percezione dei valutatori degli aspetti da valutare in una *performance*:

[...] the set of descriptors should closely match *what the raters perceive* in the *performances* they have to grade. The starting point for scale development should surely therefore be a study of the perceptions of proficiency by raters in the act of judging proficiency. (Pollitt e Murray, 1996: 76; corsivo degli autori)

3.6 I valutatori

Come si è visto in § 3.1, la ricerca ha evidenziato che le interazioni a coppie di successo sono caratterizzate dalla collaborazione tra i due interlocutori nel costruire un discorso comune; questa collaborazione si manifesta in un'interazione bilanciata, in cui ciascun candidato introduce e sviluppa i propri argomenti, ma

allo stesso tempo è capace di ascoltare in modo partecipe i contributi dell'altro candidato ed eventualmente svilupparli ed espanderli. Perché la capacità interazionale dei candidati abbia un peso nella valutazione della loro *performance*, è necessario che gli elementi che la contraddistinguono siano descritti in modo dettagliato nelle scale di valutazione e siano percepiti da chi valuta le interazioni.

McNamara (1997) ricorda che la valutazione è un processo sociale; si è già detto (capitolo 2) come lo studioso australiano abbia criticato negli studi di *testing* linguistico l'attenzione esclusiva alla prospettiva cognitiva interna all'individuo, tralasciando l'aspetto sociale dell'interazione. Nella sua prospettiva, però, la socialità del processo non si limita all'interazione che s'instaura tra i candidati, ma anche alla formazione del giudizio nei valutatori. Il processo di valutazione, infatti, è il frutto dell'intreccio di concezioni circa la natura e lo scopo dell'attività in esame da parte dei diversi attori in gioco: gli sviluppatori dei test, l'interlocutore del candidato (sia esso un esaminatore o un altro candidato) e i valutatori (*raters*). Il modo di intendere l'evento da parte del valutatore determinerà in modo significativo la sua interpretazione della *performance* e conseguentemente l'espressione del suo giudizio; talvolta questa interpretazione può derivare dalla sua concezione dell'evento, che non necessariamente coincide del tutto con le intenzioni di chi ha sviluppato il test e con i criteri di valutazione utilizzati. Per questo motivo è importante esplicitare e analizzare i processi alla base della formazione del giudizio da parte dei valutatori. Un metodo che è stato considerato proficuo per analizzare le percezioni degli aspetti salienti dell'interazione da parte dei valutatori, è l'uso di protocolli verbali. Con questo metodo, che sarà illustrato nel capitolo 4, si utilizza la tecnica del "pensare ad alta voce", uno strumento adoperato per rilevare i processi cognitivi (più o meno consapevoli) che vengono messi in atto mentre si sta svolgendo un *task*.

Gli studi che hanno analizzato la percezione dei valutatori di diversi aspetti della *performance* hanno offerto spunti molto utili sia per la costruzione di scale, sia per l'individuazione di eventuali bisogni formativi dei valutatori, sia per la validazione dei costrutti dei test. Alla base di questi studi vi è la convinzione che in ogni processo che coinvolge una valutazione, l'individuo applica un costrutto

interno per formulare un giudizio, di cui non è sempre consapevole e che non sempre corrisponde ai criteri con cui gli si chiede di valutare la *performance*. Altri aspetti della *performance* non inclusi nelle scale di valutazione potrebbero guidare il suo giudizio, come, per esempio, l'atteggiamento del candidato, la sua personalità, il suo modo di usare la gestualità ecc.

Per quanto riguarda la competenza interazionale, nello specifico, è interessante verificare se gli elementi che sono stati evidenziati negli studi sulle interazioni di successo vengano poi realmente percepiti dai valutatori e incorporati nel loro giudizio. Alcuni studi recenti hanno analizzato la percezione da parte dei valutatori degli aspetti salienti dell'interazione. Lo studio di Orr (2002), per esempio, ha evidenziato che una parte consistente dei commenti dei valutatori alle *performance* dei candidati verteva su aspetti non pertinenti ai criteri della griglia a cui facevano riferimento. Gli studi di Ducasse e Brown (2009) e di May (2011) hanno analizzato il processo di valutazione, ponendo al centro della ricerca la corrispondenza tra le caratteristiche che sono notate dai valutatori durante l'interazione dei candidati e il costrutto della competenza nell'interazione orale. Ducasse e Brown (2009), in particolare, hanno studiato quali caratteristiche interazionali sono notate dai valutatori in un'interazione tra pari; dall'analisi e dalla codifica dei protocolli verbali dei valutatori sono emerse tre categorie dominanti nella loro percezione di un'interazione efficace: la comunicazione interpersonale non-verbale (in particolare, lo sguardo e il linguaggio del corpo), l'ascolto interattivo, ossia il grado di attenzione mostrata mentre uno dei due candidati ascolta l'altro candidato parlare (che si manifesta attraverso segnali di *backchanneling*, richieste di chiarimento o commenti pertinenti a quello che dice l'interlocutore) e la capacità di gestire l'interazione, che riguarda sia la gestione dei turni di parola (mostrando di saper rispondere velocemente, ma anche di essere capaci di lasciare spazio all'interlocutore) sia la gestione degli argomenti (mostrando la capacità di agganciarsi a quanto detto dall'interlocutore ed eventualmente espanderlo e svilupparlo). Con questo studio è stato dimostrato che la fondamentale differenza ipotizzata tra l'interazione tra pari e quella tra candidato ed esaminatore (cfr. § 3.3), ossia la maggiore equità nella distribuzione

e nel diritto di parola e l'opportunità per gli interlocutori di muoversi in modo fluido tra il ruolo di parlante e ascoltatore, trova riscontro non solo nell'analisi del discorso dei due tipi di interazione, ma essa è anche osservabile e misurabile da parte dei valutatori. Le due studiose concludono che:

The findings call language testers to seriously consider the features of a construct for peer-to-peer interaction that includes nonverbal communication, listening, and turn and topic management as the key features. (Ducasse e Brown, 2009: 439)

Nello studio di May (2011) si arriva a conclusioni simili: i valutatori percepiscono come elementi chiave per un'interazione di successo la capacità dei candidati di collaborare a un obiettivo comune ed essere in grado di gestire la conversazione, di essere assertivi nella comunicazione, di utilizzare efficacemente il linguaggio del corpo e di ascoltare l'altro candidato mostrando interesse e partecipando attivamente alla conversazione.

Lo studio che qui intendiamo proporre si colloca all'interno di quest'ultimo filone di studi, analizzando per la prima volta in contesto italiano la relazione tra le strategie messe in campo dai candidati per interagire efficacemente e la percezione da parte dei valutatori di queste strategie.

Come si è illustrato in questo capitolo, la definizione di un costrutto di riferimento per la competenza interazionale è un'acquisizione molto recente per la ricerca del settore e non stupisce, quindi, che i valutatori abbiano meno strumenti per valutarla. Il nostro studio si propone di indagare le caratteristiche dell'interazione a cui i valutatori pongono attenzione durante il processo di valutazione di coppie di candidati di livello B2 all'esame di certificazione in competenza in lingua italiana PLIDA. In particolare, s'intende analizzare la corrispondenza tra gli elementi percepiti dai valutatori e il costrutto della competenza interazionale. Su quest'aspetto si focalizza la nostra prima domanda di ricerca:

1. *Su quali elementi si basa la valutazione della competenza interazionale durante un test tra coppie di candidati?*

Nei test in cui il candidato interagisce con un altro candidato o con l'esaminatore è possibile che la *performance* sia influenzata dall'interlocutore; l'analisi del discorso definisce questo processo come "co-costruzione" del significato. Da qui nasce la nostra seconda domanda di ricerca:

2. *L'interazione viene percepita dai valutatori come un processo di co-costruzione?*

Il terzo obiettivo della nostra ricerca è verificare se il prodotto e il processo della valutazione, espressi ascoltando l'audio della prova orale registrata, presentino differenze rispetto alla valutazione che si esprime quando si è presenti all'esame *vis-à-vis* con i candidati. Per verificare quest'aspetto, ai valutatori che hanno preso parte alla nostra ricerca, è stato chiesto di esprimere una prima valutazione dopo avere ascoltato il solo audio della prova e una seconda valutazione dopo aver visto anche il video dell'interazione e di commentare entrambi i modi di riproduzione. La terza domanda di ricerca verte su quest'aspetto:

3. *Ci sono differenze tra una valutazione basata solo sulla registrazione audio dell'interazione tra candidati e una valutazione basata sulla videoregistrazione dell'interazione? Se sì, quali?*

I risultati dello studio serviranno a fornire indicazioni utili per la formazione dei valutatori e per lo sviluppo successivo di scale di valutazione dell'interazione orale. Il confronto tra l'uso della registrazione audio e l'uso del video come supporto per valutare l'interazione potrà fornire spunti di riflessione sull'opportunità di filmare oltre che registrare le interazioni nel caso in cui si debba farle valutare a persone che non sono presenti al momento dell'interazione.

PARTE 2: LA RICERCA

CAPITOLO 4

METODOLOGIA DI RICERCA

Negli ultimi vent'anni nel *testing* linguistico sono stati introdotti studi che utilizzano metodologie di ricerca di tipo qualitativo, parallelamente a studi di tipo quantitativo. Molti studiosi, infatti, hanno riconosciuto i limiti dei metodi tradizionali d'indagine a base statistica e valorizzato metodologie innovative di ricerca grazie alle quali è possibile comprendere meglio sia il prodotto sia il processo della valutazione. Lazaraton (2008) enumera le tipologie di ricerca qualitativa che si possono utilizzare nel *testing* linguistico:

- le analisi della conversazione/analisi del discorso;
- i questionari a domande aperte;
- l'osservazione;
- l'analisi dei protocolli verbali;
- programmi software specifici per la ricerca qualitativa;
- l'intervista.

Nel *testing* linguistico molte ricerche hanno utilizzato l'analisi della conversazione per studiare la natura del discorso che si produce durante gli esami di lingua parlata; essa è stata impiegata, per esempio, per verificare se l'interazione orale che ha luogo durante un esame di lingua parlata tra un esaminatore e un candidato possa essere assimilata a una conversazione "naturale" oppure no (cfr. § 3.1). Alcune ricerche hanno messo al centro del loro studio il linguaggio dell'esaminatore, altre quello del candidato, altre ancora l'interazione tra i due.

I questionari a domande aperte sono un utile strumento di raccolta d'informazioni e possono essere utilizzati nel *testing* per rilevare percezioni e suggerimenti su determinati aspetti del test; il questionario aperto potrebbe essere impiegato, per esempio, nella fase di progettazione di un nuovo test per sondare l'opinione degli *stakeholders* (insegnanti, datori di lavoro ecc.) sull'appropriatezza dei domini, dei temi e dei *task* comunicativi proposti nel test.

L'osservazione può essere usata nel *testing* per analizzare il linguaggio del candidato; uno strumento impiegato dall'Università di Cambridge per i propri test sono le *observation checklists* (elaborate da O'Sullivan et al. 2002) per rilevare la presenza nel discorso del candidato di funzioni comunicative relative al trasferimento d'informazioni e alla gestione dell'interazione (cfr. § 3.1).

L'analisi dei protocolli verbali (VPA) è uno degli strumenti di ricerca che utilizzano dati verbali; rispetto ad altri strumenti che impiegano questo tipo di dati, come l'analisi della conversazione e l'intervista, in cui l'attenzione è concentrata principalmente sul contenuto e sulle strutture linguistiche, l'analisi dei protocolli verbali si distingue perché tenta di elaborare inferenze sui processi cognitivi che hanno prodotto la verbalizzazione. Alla base di questo strumento di ricerca risiede la convinzione che l'informazione a cui si presta attenzione durante lo svolgimento di un determinato *task* è contenuta nella memoria a breve termine e che questa informazione si può recuperare se si ricevono istruzioni di pensare o parlare ad alta voce (cfr. su quest'argomento: Green, 1998; Ericsson e Simon, 1993). La tecnica dell'analisi dei protocolli verbali è un'evoluzione della tecnica dell'introspezione, usata in molti studi di psicologia cognitiva, ma si differenzia da essa per un importante assunto di fondo: nella VPA il soggetto in esame può solo riportare i propri pensieri ma non può analizzare in prima persona i processi cognitivi che sono alla loro base; infatti, si ritiene che solo il ricercatore a posteriori possa fare inferenze sui processi mentali che hanno generato la verbalizzazione. Invece, i ricercatori che adottavano l'introspezione ritenevano che la stessa persona che svolge il *task* fosse in grado di riportare direttamente il processo mentale messo in atto per svolgerlo.

Sempre più ricerche di tipo qualitativo utilizzano programmi *software* per il reperimento di dati e per la creazione di banche dati; programmi come NUD*IST e NVivo, definiti da Seror (2005) *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS), si sono rivelati preziosi strumenti per strutturare e indicizzare dati verbali, scorrere il testo per la ricerca di parole e creare sistemi gerarchici di codifica dei dati.

4.1 L'analisi dei protocolli verbali

L'analisi dei protocolli verbali è considerata una metodologia di ricerca di tipo "qualitativo" perché non prevede l'impiego di procedure statistiche per l'analisi dei dati; tuttavia, in alcuni studi è stato adottato un approccio "misto", con l'integrazione di analisi di tipo quantitativo, come, per esempio, l'analisi della frequenza con cui ricorrono determinati comportamenti. Numerosi studi hanno utilizzato i protocolli verbali per esplorare i processi cognitivi messi in atto da chi impara una seconda lingua; in anni abbastanza recenti, l'analisi dei protocolli verbali è stata impiegata anche nel campo del *testing* linguistico per analizzare i processi cognitivi messi in campo da chi valuta le *performance* orali e scritte di studenti di una seconda lingua. In quest'ambito di studi, infatti, la necessità di validare gli strumenti utilizzati per valutare le *performance* e di assicurare l'affidabilità dei giudizi espressi dai valutatori in rapporto a esse, richiede l'impiego di studi di tipo qualitativo che vadano a integrare e completare le procedure statistiche standard di tipo quantitativo. L'uso di protocolli verbali può essere di grande aiuto, per esempio, nel migliorare l'affidabilità dei giudizi espressi dai valutatori. Si ricorda qui che un giudizio può essere considerato valido e affidabile nella misura in cui è coerente con ciò che ci si propone di misurare e replicabile da altri valutatori; se, per esempio, due valutatori esprimono una valutazione discordante di una stessa *performance*, esiste un problema di affidabilità del test. L'uso di protocolli verbali, in questo caso, può essere utilizzato per rivelare la fonte di questa discordanza, laddove le procedure di tipo

statistico possono solo rilevarla; i protocolli verbali potrebbero mostrare, per esempio, che le incongruenze tra più valutatori derivano da un ragionamento sbagliato da parte di uno dei valutatori, o dalla mancata rilevazione di caratteristiche importanti della *performance*, o ancora dall'applicazione da parte del valutatore di criteri differenti da quelli indicati. Gli studi che impiegano la VPA nel *testing* hanno indagato diversi aspetti del processo di valutazione; solo per citare alcuni esempi, l'analisi dei protocolli verbali è stata impiegata per discriminare le *performance* di più candidati (Pollit e Murray, 1996), per ricavare dati utili alla formazione dei valutatori (Weigle, 1994) e per indagare il processo decisionale che porta all'espressione del punteggio finale da parte dei valutatori di composizioni scritte (Milanovic et al., 1996; Taylor, 2000).

Un possibile uso della tecnica che riguarda da vicino la nostra ricerca è l'esplicitazione del costrutto dell'interazione orale sottostante al processo di valutazione da parte dei valutatori. Attraverso l'analisi dei protocolli verbali, infatti, si possono elicitare le impressioni dei valutatori per esplicitare in che cosa consista nella loro percezione il costrutto dell'interazione, concentrandosi sugli elementi su cui essi si basano per valutarla. Alcuni studi recenti (Orr, 2002; Ducasse e Brown, 2009; May, 2011) hanno analizzato la percezione da parte dei valutatori degli aspetti salienti dell'interazione (cfr. § 3.5).

I "protocolli verbali" sono costituiti dai dati raccolti dalle verbalizzazioni di un individuo a cui si è chiesto di parlare o pensare ad alta voce mentre svolge un *task*; il "protocollo" è l'insieme degli enunciati prodotti dall'individuo. Un protocollo può essere composto di enunciati prodotti mentre si svolgono uno o più *task* e si possono raccogliere più protocolli prodotti da diversi individui che svolgono lo stesso *task*. L'insieme dei protocolli costituisce il *corpus* di dati. Di solito si chiede ai soggetti in esame di parlare o pensare ad alta voce mentre stanno svolgendo il *task*; in altri casi si può chiedere ai soggetti di verbalizzare retrospettivamente, una volta che il *task* è stato portato a termine.

La nostra ricerca ha percorso diverse fasi, seguendo il modello delineato da Green (1998: 15); per l'impostazione delle ricerche che utilizzano i resoconti verbali come strumento di ricerca, lo studioso identifica le seguenti fasi di ricerca:

- individuazione del *task* (*task identification*);
- analisi del *task* (*task analysis*);
- selezione di una procedura appropriata (*selecting an appropriate procedure*);
- selezione dei soggetti (*selecting subjects*);
- formazione dei soggetti (*training subjects*);
- raccolta dei resoconti verbali (*collecting verbal reports*);
- raccolta di dati supplementari (*collecting supplementary data*);
- trascrizione dei resoconti verbali (*transcribing verbal reports*);
- sviluppo di uno schema di codifica dei dati (*developing an encoding scheme*);
- segmentazione dei protocolli (*segmenting protocols*);
- codifica dei protocolli (*encoding protocols*);
- calcolo dell'affidabilità del codificatore (*calculating encoder reliability*);
- analisi dei dati (*analysing data*).

La descrizione delle fasi della ricerca che abbiamo condotto seguendo questo schema formerà l'oggetto dei prossimi paragrafi. In particolare, dopo una descrizione del contesto della ricerca (§ 4.2), si discuteranno l'individuazione e l'analisi del *task* in § 4.3, la selezione e la formazione dei soggetti in § 4.4, la raccolta dei resoconti verbali e di dati supplementari in § 4.5, la trascrizione, lo sviluppo di uno schema di codifica dei dati e la codifica dei protocolli in § 4.6. L'analisi dei dati sarà trattata nel capitolo 5.

4.2 Il contesto dello studio

L'esame di certificazione di competenza in lingua italiana viene realizzato e rilasciato dalla Società Dante Alighieri. I sei livelli del PLIDA vanno da A1 a C2 in progressione di difficoltà, in conformità ai livelli elaborati dal *Quadro comune*

europeo di riferimento (Consiglio d'Europa 2002: 27-53). L'esame PLIDA per tutti e sei i livelli si compone di quattro prove: *Ascoltare*, *Leggere*, *Parlare* e *Scrivere*. Le prove di ricezione (*Ascoltare* e *Leggere*) prevedono esercizi a risposta chiusa; le prove di produzione (*Parlare* e *Scrivere*) prevedono la realizzazione di *task* comunicativi valutati sulla base di scale di valutazione.

Agli esami di certificazione possono presentarsi tutte le persone interessate a verificare il proprio livello di conoscenza della lingua italiana e a produrre un documento ufficialmente riconosciuto della propria competenza in ambiti di studio e di lavoro. Per iscriversi agli esami non è necessario avere prima frequentato un corso di lingua; possono partecipare anche persone che hanno imparato la lingua autonomamente e in ambienti di studio informali. L'esame, infatti, non è volto a verificare l'acquisizione dei contenuti di un corso, ma la capacità di agire e interagire in determinati domini e contesti d'uso della lingua distinti per livello; in altre parole, esso costituisce una "fotografia" di quello che i candidati sono in grado di fare con la lingua al momento dell'esame.

Le prove *Parlare* dell'esame PLIDA di livello B2 durano circa quindici minuti e sono composte di una parte di presentazione del candidato all'inizio dell'esame, una parte d'interazione (che può essere svolta con l'intervistatore o con un altro candidato) e una parte di monologo in cui il candidato deve parlare da solo di un argomento scelto da una lista di tre possibilità. L'interazione per il livello B2 nella certificazione PLIDA dura dai cinque ai sette minuti. Nell'interazione a coppie, i due candidati devono assumere due ruoli diversi in una situazione data o prendere una decisione comune dopo aver confrontato e valutato insieme delle alternative sulla base di uno stesso input (per esempio, scegliere un viaggio o un corso da fare insieme sulla base di un dépliant). I candidati ricevono una scaletta dettagliata per pianificare la loro interazione.

Durante le interazioni a coppie, né l'esaminatore né l'intervistatore intervengono, se non a volte l'intervistatore per dare chiarimenti sul *task* e per invitare i candidati a interagire tra di loro. Nell'esame PLIDA la commissione, proposta da ogni singolo centro e sottoposta all'approvazione e al controllo della sede centrale, è formata da due membri, un intervistatore e un esaminatore. I due

membri della commissione ricoprono ruoli distinti: l'intervistatore ha il compito di interagire con il candidato, mettendolo a proprio agio; l'esaminatore quello di valutare le *performance* dei candidati senza intervenire nella conversazione. L'esaminatore è tenuto a valutare le produzioni orali in base alle scale di valutazione fornite dal PLIDA (*Criteri di valutazione della prova orale*, disponibili sul sito www.plida.it). Al termine dell'esame, viene attribuito un punteggio che deriva da una valutazione complessiva della prova sulla base di descrittori standardizzati. Tutte le prove di produzione orale devono essere registrate e inviate dal centro certificatore all'ufficio centrale del PLIDA (con sede a Roma presso la Sede Centrale della Società Dante Alighieri) per un successivo controllo.

Per favorire il processo di standardizzazione della valutazione, dal 2012 il PLIDA organizza a Roma dei corsi con cadenza semestrale ai quali partecipano gli esaminatori delle commissioni locali. Il programma dei corsi è dedicato di volta in volta a dei livelli differenti; durante i corsi, si analizzano i livelli e le scale di valutazione proposte nel QCER e si organizzano laboratori di valutazione delle prove realizzate dai candidati durante le sessioni d'esame.

Come si è accennato prima, l'uniformità della valutazione viene garantita dal riascolto delle prove orali anche da parte della sede centrale. Per effettuare questi controlli, il PLIDA si avvale di una squadra di collaboratori esperti, selezionata e formata dai responsabili del Progetto lingua italiana. I valutatori che hanno prodotto i resoconti verbali per la nostra ricerca fanno parte di questo gruppo e conducono le valutazioni a posteriori sulle prove orali svolte presso i centri certificatori tramite il riascolto di file audio.

I giudizi dei valutatori di cui sono stati raccolti i resoconti verbali sono stati espressi con riferimento alle interazioni di cinque coppie di candidati; le interazioni sono state videoregistrate durante gli esami orali di competenza in lingua italiana di livello B2 che si sono tenuti nelle sedi di Roma e Milano nell'ambito della sessione del novembre del 2015 all'interno del calendario d'esame previsto dalla certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri).

4.2.1 Il *task*

Nella traccia (appendice 1) d'interazione proposta alle cinque coppie per questo studio, si chiede ai due candidati di mettere in ordine di preferenza cinque proposte sulle aree di ricerca da sviluppare in ambito universitario per migliorare la qualità della vita e allungarne la durata; i candidati hanno avuto due minuti di tempo per leggere la traccia, riflettere e stilare la classifica individualmente; una volta elaborata la classifica personale, i candidati hanno cominciato l'interazione in coppie, confrontandosi per cinque minuti sulle varie proposte motivandone la maggiore o minore importanza per arrivare poi a creare una classifica comune.

La traccia propone una situazione (la fine dell'EXPO 2015 e la creazione di un polo universitario tecnologico), uno scopo (la necessità di decidere su quale priorità concentrarsi nell'ambito delle discipline da sviluppare) e un ruolo dei partecipanti all'interazione (membri di un comitato). La traccia è stata formulata per stimolare il confronto e la negoziazione tra i due candidati.

Nella Figura 4 si propone uno schema delle fasi previste dalla realizzazione del *task* con i corrispondenti processi che i candidati devono mettere in atto per compierle.

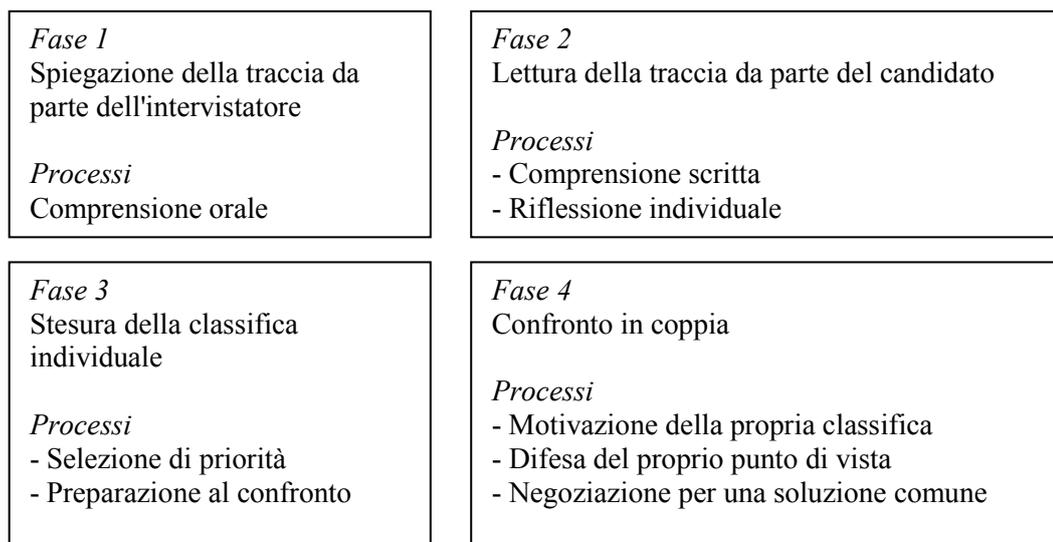


Figura 4 - Fasi e processi previsti dalla realizzazione del *task*

Dal punto di vista delle operazioni che saranno coinvolte nell'interazione, è utile qui (Tabella 13) riprendere la categorizzazione di Bygate delle abilità che si mettono in atto in qualsiasi interazione (cfr. Bygate, 1987: 23-41, successivamente adattata da Weir, 1993), già illustrata in § 2.3.

Routine Skills	Improvisation Skills	Microlinguistic elements
Informational expository evaluative	Negotiation of Meaning Management of Interaction	
Interactional		

Tabella 13- Checklist of operations (Weir, 1993: 34)

Come si può osservare dalla tabella, non è possibile fare una previsione degli elementi micro-linguistici che utilizzeranno i candidati per realizzare il *task* dell'interazione. A questo proposito, O'Sullivan osserva che:

While it is important to identify the aspects of language to be examined, there is some considerable evidence to suggest that it is not possible to predict language use in task *performance* at the microlinguistic level (e.g. grammar or lexicon). (O'Sullivan, 2008: 7)

Gli aspetti macro-linguistici che entreranno in gioco nell'interazione possono invece essere previsti. Dal punto di vista pragmatico, è plausibile aspettarsi che i candidati debbano mettere in atto determinate funzioni comunicative per svolgere il *task*; riprendiamo qui (Tabella 14), adattandola, la proposta di O'Sullivan et al. (2002).

<i>Abilità di routine</i>		<i>Abilità d'improvvisazione</i>
<i>Informative</i>	<i>Interazionali</i>	
spiegare esprimere opinioni motivare opinioni esprimere preferenze confrontare	esprimere accordo e disaccordo chiedere l'opinione altrui argomentare considerare il punto di vista altrui persuadere chiedere informazioni riparare interruzioni della comunicazione	<i>Negoziare il significato</i> controllare la comprensione dell'interlocutore mostrare di aver compreso l'interlocutore stabilire un terreno d'intesa comune chiedere chiarimenti rispondere a richieste di chiarimento <i>Gestire l'interazione</i> cominciare l'interazione proporre un nuovo argomento condividere con l'interlocutore la responsabilità dello sviluppo dell'interazione arrivare a una decisione

Tabella 14 - Funzioni comunicative (ripresa e adattata da O'Sullivan et al., 2002)

Si è scelto di proporre all'analisi dei valutatori delle interazioni tra coppie di candidati di livello B2, perché a questo livello i candidati sono in grado di mettere in atto un maggior numero di strategie di negoziazione e argomentazione rispetto ai livelli inferiori; in questo modo, il materiale di analisi per i valutatori sarebbe stato più ricco. A questo proposito, sono interessanti le conclusioni dello studio di Galaczi (2013) sulla progressione della competenza interazionale da un livello all'altro; la studiosa, dopo avere analizzato le interazioni di quarantuno coppie con un livello di competenza variabile dal B1 al C2, conclude che lo sviluppo della competenza interazionale va di pari passo con quello della competenza linguistica generale (cfr. § 3.3). Più gli apprendenti diventano parlanti e ascoltatori efficaci, grazie all'automatizzazione dei processi cognitivi

coinvolti nell'interazione (come la comprensione e la composizione dei messaggi), più la loro memoria di lavoro ha spazio sufficiente per permettere un coinvolgimento nella conversazione, attraverso una maggiore collaborazione e un uso più efficace delle strategie interazionali nella gestione dei turni di parola.

La scelta di analizzare delle interazioni tra coppie di pari è stata motivata analogamente dalle maggiori possibilità di variazione delle strategie interazionali che questo tipo di formato offre (cfr. § 3.2).

Per la nostra ricerca i valutatori hanno espresso per ogni candidato delle cinque coppie un punteggio da uno a cinque corrispondente a una fascia di descrittori di una scala di valutazione; la scala (appendice 4), costruita per questa ricerca, contiene descrittori che fanno riferimento principalmente all'efficacia comunicativa e alla gestione dell'interazione. Dopo aver assegnato il punteggio, i valutatori hanno fornito retrospettivamente in un resoconto verbale le motivazioni che li hanno spinti ad assegnare ogni punteggio e spiegato quali aspetti secondo loro possono dare conto del maggiore o minore successo dell'interazione. Ai valutatori è stato detto che si poteva fare riferimento anche ad aspetti non specificatamente trattati nella scala di valutazione. I commenti potevano riguardare qualsiasi aspetto della *performance* ritenuto importante per valutare la competenza del candidato con particolare riferimento agli elementi che contribuiscono al maggiore o minore successo dell'interazione.

Nella

Figura 5 indichiamo i passaggi del *task* richiesto ai valutatori con i possibili processi cognitivi adoperati per svolgere ciascuna fase.

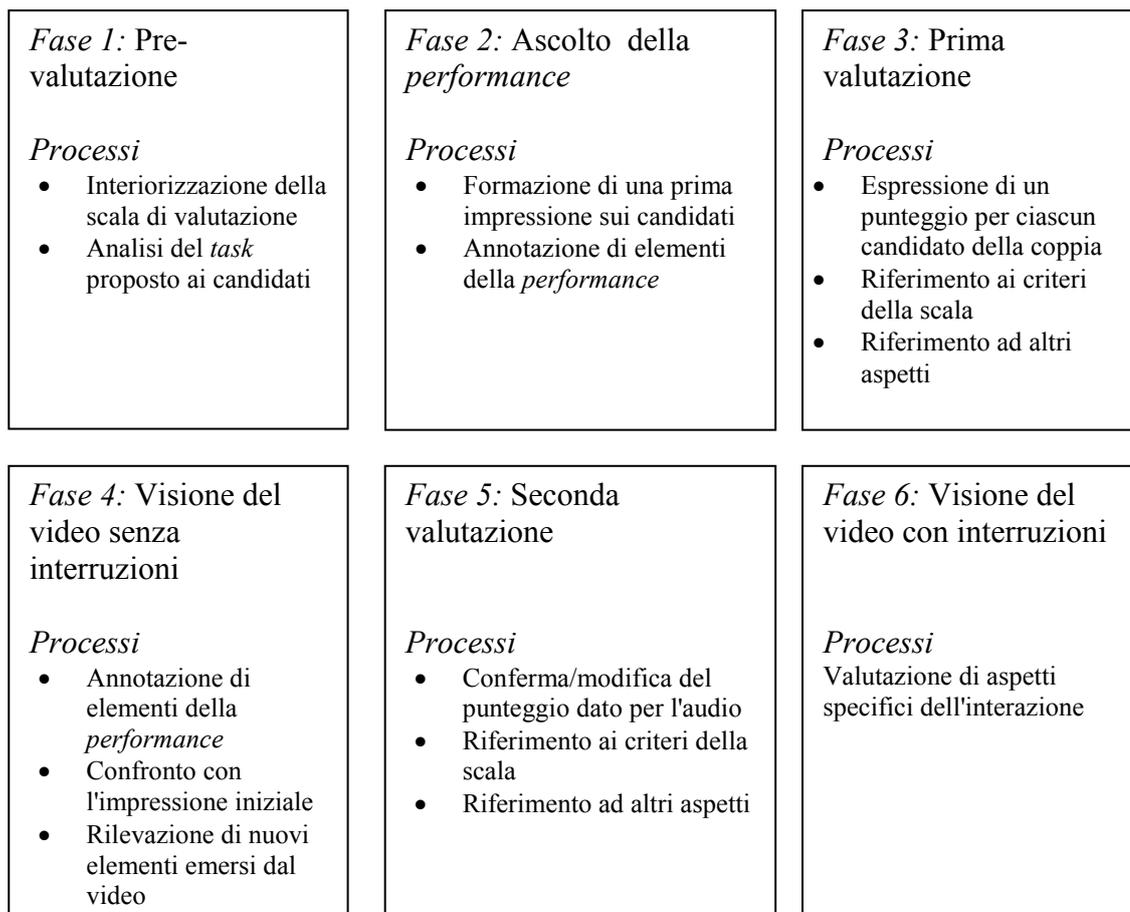


Figura 5 - Fasi e processi cognitivi coinvolti nell'attività dei valutatori

4.3 I soggetti

Nello studio sono stati coinvolti dieci candidati e quattro valutatori.

4.3.1 I candidati

I dieci candidati che si sono presentati alla prova di certificazione PLIDA di livello B2 e che sono stati videoripresi ai fini della ricerca sono di nove nazionalità diverse (spagnola, russa, polacca, greca, tedesca, austriaca, brasiliana, messicana, peruviana). Il gruppo è composto di sei donne e quattro uomini di età compresa tra i diciotto e i trenta anni. Le lingue di partenza sono lo spagnolo (4),

il russo (1), il polacco (1), il greco (1), il tedesco (2) e il portoghese (1). Tutti i candidati si trovavano in Italia per studiare l'italiano e hanno frequentato dei corsi di lingua italiana presso le Scuole d'italiano della Società Dante Alighieri di Roma e di Milano. Ai candidati, prima dell'inizio dell'esame, è stata chiesta l'autorizzazione a filmare le loro prove d'esame, tramite un modulo di consenso informato che è stato illustrato in un incontro preliminare, nel quale è stato spiegato loro lo scopo della ricerca e il trattamento dei dati (cfr. appendice 2). Nell'incontro, inoltre, è stato specificato che la partecipazione alla ricerca era su base volontaria e che il loro eventuale rifiuto non avrebbe avuto nessuna ripercussione sull'esame. Nella ricerca sono stati utilizzati, pertanto, soltanto i video delle interazioni dei candidati che hanno acconsentito a essere filmati.

I candidati hanno svolto in coppia la parte d'interazione dell'esame; alcuni dei candidati che hanno sostenuto la prova insieme si erano già incontrati prima dell'esame (avendo frequentato la stessa scuola), mentre in altri casi non si conoscevano. La formazione delle coppie è stata operata dai responsabili dei centri di Roma e Milano, ma non ha seguito criteri particolari; l'abbinamento, infatti, non si è basato sulle caratteristiche dei candidati (L1 di partenza, genere, familiarità, età ecc.), ma è stato determinato da scelte operate sul momento (alcuni degli iscritti all'esame erano assenti o si sono presentati in ritardo).

4.3.2 I valutatori

Il gruppo di valutatori è composto di tre uomini e una donna di madrelingua italiana di età compresa tra i venticinque e i quarantacinque anni. Dal punto di vista della formazione universitaria, due dei quattro valutatori hanno conseguito una laurea e un dottorato in Linguistica italiana; gli altri due valutatori si sono specializzati nella didattica della lingua italiana con percorsi post-universitari. Riguardo alle occupazioni attuali, tutti i valutatori operano prevalentemente in Italia in diversi campi legati alla didattica e alla valutazione della lingua italiana; il primo valutatore insegna da molti anni in corsi di lingua italiana e sta

conseguendo una specializzazione in didattica dell'italiano; il secondo ha completato da poco gli studi e ha conseguito diversi periodi di studio e lavoro all'estero come assistente nei corsi di lingua italiana; il terzo è formatore d'insegnanti d'italiano a stranieri per conto di diverse università italiane, insegnante d'italiano e autore di materiali didattici; il quarto lavora per un ente europeo di ricerca sul multilinguismo e sulla valutazione linguistica. Tutti e quattro i valutatori hanno una solida esperienza d'insegnamento della lingua italiana in diversi contesti italiani ed esteri e hanno partecipato a sessioni di formazione sulla valutazione della produzione e dell'interazione orale e scritta organizzate dalla Società Dante Alighieri. Per inquadrare il tipo di formazione che hanno ricevuto i valutatori che hanno partecipato alla nostra ricerca, si descrive qui brevemente la struttura dei corsi di formazione per esaminatori (cfr. capitolo 3) organizzati dalla "Dante"; questi corsi sono strutturati in base alle indicazioni e ai suggerimenti contenuti nel manuale approntato dal Consiglio d'Europa per mettere in relazione le certificazioni linguistiche con il QCER (Consiglio d'Europa, 2009). I corsi, che durano circa tre giorni, iniziano di solito con una o più attività di familiarizzazione con i descrittori delle scale del QCER che riguardano la produzione orale; a questa fase segue l'illustrazione di *performance* orali caratteristiche di uno o più livelli e, infine, si propongono laboratori di valutazione in cui i corsisti devono utilizzare le scale presentate in precedenza per collocare le *performance* nella giusta fascia di punteggio. Nella fase di familiarizzazione si propongono delle attività per approfondire la conoscenza dei descrittori del QCER. A titolo esemplificativo, un'attività di familiarizzazione con le scale che fanno riferimento all'abilità della produzione e interazione orale può prevedere l'associazione di descrittori di diverse scale a un livello (Tabella 15).

	Descrittore	livello
1	È in grado di produrre descrizioni chiare e precise su svariati argomenti che rientrano nel suo campo di interesse.	
2	È in grado di sostenere una conversazione e una discussione ma a volte, quando cerca di dire con precisione ciò che vorrebbe, può non essere facilmente comprensibile.	
3	È in grado di dare brevi motivazioni e spiegazioni su opinioni, progetti e azioni.	
4	È in grado di produrre descrizioni e narrazioni elaborate e precise integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.	
5	È in grado di produrre descrizioni semplici e lineari di argomenti familiari di vario tipo che rientrano nel suo campo d'interesse.	
6	È in grado di spiegare il proprio punto di vista su un problema di attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	
7	È in grado di sostenere la propria posizione, avanzando argomentazioni articolate e persuasive, senza mostrarsi svantaggiato rispetto a un parlante nativo.	
8	In una conversazione formale è in grado di dare contributi esprimendo e sostenendo la propria opinione, valutando proposte in alternativa, avanzando ipotesi e rispondendo a quelle avanzate da altri.	
9	È in grado di riferire la trama di un libro o di un film e di descrivere le proprie impressioni.	
10	È in grado di partecipare attivamente a discussioni formali su argomenti di <i>routine</i> o su argomenti non abituali.	
11	È in grado di prendere parte a interazioni complesse nell'ambito di discussioni di gruppo, anche nel caso in cui affrontino argomenti astratti, complessi e non familiari.	
12	È in grado di intervenire in una conversazione su argomenti familiari senza essersi preparato in precedenza.	

Tabella 15 - Attività di familiarizzazione

In quest'attività i corsisti lavorano individualmente in una prima fase per associare ogni descrittore a un livello; in seguito si confrontano con gli altri corsisti in

coppie o in gruppo e alla fine segue una discussione in seduta plenaria. Nel confronto finale collettivo, il formatore invita a riflettere su eventuali discordanze tra i corsisti nell'attribuzione dei descrittori ai livelli, soffermandosi sulle parole chiave che caratterizzano i descrittori (per esempio, gli aggettivi "complesso" e "astratto" che caratterizzano gli "argomenti" del descrittore numero 11 della tabella 15 sono indicatori di un livello di competenza più sofisticato rispetto all'aggettivo "familiare" del descrittore numero 12). Una volta completata la discussione, si fornisce la soluzione.

Nella fase d'illustrazione di *performance* tipiche di un determinato livello si propongono una o più registrazioni di prove orali e s'invitano i corsisti a discutere le *performance* in coppie o in piccoli gruppi. Segue poi un confronto collettivo, durante il quale si elicitano gli aspetti che caratterizzano la *performance* come appartenente a un determinato livello.

A queste due fasi preliminari, segue quella di valutazione vera e propria. In questa fase si propongono una o più *performance*; i corsisti devono motivare la corrispondenza della *performance* al livello facendo riferimento ai descrittori della scala del QCER concernente gli aspetti qualitativi della lingua parlata (Consiglio d'Europa, 2002: 36-37); il formatore invita i corsisti a esaminare anche i descrittori del livello superiore e inferiore e a spiegare perché la *performance* rientra in uno specifico livello.

Due dei quattro valutatori coinvolti nella nostra ricerca hanno anche partecipato a sessioni di sperimentazione delle nuove scale di valutazione della prova orale che l'Ufficio PLIDA ha approntato per il nuovo formato d'esame del livello B2. Tutti e quattro svolgono regolarmente attività di valutazione di prove orali e scritte di tutti i livelli della certificazione PLIDA per conto della Società Dante Alighieri.

I valutatori hanno partecipato alla nostra ricerca su base volontaria. Lo scopo della ricerca e le istruzioni per i resoconti verbali sono stati illustrati sia durante un incontro in presenza, sia per iscritto con un foglio d'istruzioni (cfr. appendice 3); in particolare, è stato spiegato loro che con questo studio ci si

propone di indagare gli aspetti su cui i valutatori si soffermano per valutare le *performance* orali dei candidati con particolare riferimento all'interazione.

4.4 Le rilevazioni

Le videoregistrazioni delle interazioni sono state originariamente realizzate con una telecamera digitale e sono state poi trasferite sul PC e con un software apposito (*Video Pad Editor*) compresse e trasformate in video in formato MP4; in questo modo si è alleggerito il peso dei video per poterli in seguito condividere con i valutatori. Per ottenere i file audio senza video delle interazioni abbiamo utilizzato il software *4K Video to MP3* che ha convertito i file MP4 in file di solo audio MP3. I video in MP4 e i file audio MP3 sono stati condivisi con i valutatori su una cartella di *Google Drive*. Ciascun valutatore ha quindi trovato nella cartella condivisa cinque file audio delle interazioni a coppie e cinque file video delle stesse interazioni. A ogni valutatore è stato indicato un ordine differente in cui ascoltare e vedere le cinque interazioni di ciascuna coppia; questa procedura è indicata dagli studi di psicologia sperimentale per minimizzare l'influenza che ha l'ordine di presentazione sulla realizzazione di un *task*.

A ogni valutatore è stato chiesto di registrare i propri resoconti verbali su ciascun'interazione in tre passaggi distinti ma collegati tra loro: il primo passaggio consisteva nell'ascoltare la registrazione audio (senza video) della prima interazione ed esprimere un punteggio per ciascun candidato della coppia, registrando un commento audio con una prima valutazione generale (con la tecnica *retrospective report*); nel secondo passaggio, i valutatori avevano l'indicazione di vedere il video della stessa interazione e, al termine della visione, confermare o modificare il punteggio assegnato durante l'ascolto, registrando un secondo commento audio nel quale dovevano riportare le proprie impressioni sull'interazione (con la tecnica *retrospective report*); nel terzo passaggio, infine, i valutatori dovevano rivedere il video una seconda volta con l'istruzione di fermarlo ogni volta che notavano un elemento dell'interazione per loro saliente ai

fini della valutazione e registrare per ogni interruzione un commento riguardo a quell'elemento (questa tecnica è chiamata *stimulated recall*). Per risalire al punto in cui i valutatori fermavano il video per registrare un commento audio, abbiamo chiesto loro di indicare a voce, all'inizio di ogni commento registrato, il minutaggio del video al quale il loro commento si riferiva. In ciascuno dei tre passaggi, sia durante l'ascolto sia durante la visione del video, il valutatore poteva prendere appunti.

Per ogni interazione quindi il valutatore ha prodotto tre file audio contenenti le registrazioni dei commenti riguardanti i tre passaggi sopra descritti (registrazione del commento finale dopo l'ascolto dell'interazione, registrazione del commento finale dopo la visione dell'interazione, registrazione dei commenti sparsi durante la visione). Alla fine della procedura abbiamo chiesto di nominare ciascun file in modo differente secondo il passaggio cui faceva riferimento; i file sono stati poi condivisi con noi sulla cartella di *Google Drive*, dove abbiamo chiesto di caricare anche il documento scritto con gli appunti presi durante la valutazione della *performance*. La procedura è stata ripetuta per ogni interazione successiva.

I valutatori hanno svolto il *task* separatamente l'uno dall'altro; per ogni interazione, è stato chiesto loro di fare tutto il processo di fila, per evitare intervalli tra la valutazione e la registrazione dei resoconti verbali, dando l'indicazione che l'intero processo per ogni coppia avrebbe richiesto all'incirca un'ora di tempo.

I protocolli verbali, infatti, possono essere raccolti in concomitanza (*concurrent reports*) con lo svolgimento del *task*, oppure a posteriori (*retrospective reports*). Per la nostra ricerca si è scelto di stimolare i resoconti verbali retrospettivamente, per la natura stessa del *task* che impedisce di riportare i propri pensieri contemporaneamente alla valutazione dell'orale. Nel caso di protocolli raccolti retrospettivamente, è importante che l'intervallo tra lo svolgimento del *task* e la verbalizzazione sia breve, per non perdere le informazioni presenti nella memoria a breve termine; più passa il tempo tra lo svolgimento del *task* e la verbalizzazione, infatti, e più il soggetto faticherà a

ricordare le proprie impressioni. Un altro effetto indesiderato che può occorrere con il passare del tempo è che il soggetto può tendere a riportare le proprie impressioni in modo mediato, omettendo ciò che non gli sembra importante o coerente, facendo perdere così al ricercatore impressioni preziose. Per questo motivo in questo studio si è chiesto ai soggetti di verbalizzare i loro commenti subito dopo l'ascolto e la visione delle *performance*.

4.5 I dati

A ogni passaggio del *task* assegnato ai valutatori, è corrisposta una fase di raccolta dei dati. Si riporta qui di seguito (Tabella 16) per chiarezza il tipo di dati raccolto per ciascuna fase.

Fasi del <i>task</i>	Tipo di dati raccolti
Ascolto della <i>performance</i>	Appunti scritti dei valutatori (4)
Prima valutazione	Punteggi assegnati (10) e resoconti verbali (<i>retrospective reports</i>) registrati dai valutatori (20)
Prima visione del video della <i>performance</i> dall'inizio alla fine	Appunti scritti dei valutatori (4)
Seconda valutazione	Punteggi assegnati e resoconti verbali (<i>retrospective reports</i>) registrati dai valutatori (20)
Seconda visione del video della <i>performance</i> con la possibilità di interromperlo	Commenti (<i>stimulated recall</i>) registrati durante la visione del video (20)

Tabella 16 - Fasi del *task* e tipo di dati raccolti

Tutti i commenti registrati dai valutatori (venti resoconti verbali dopo l'audio, venti resoconti verbali dopo il video e venti commenti stimolati) sono stati

trascritti ortograficamente; le trascrizioni di tutti i resoconti sono state poi ricontrollate una seconda volta riascoltando i commenti registrati e confrontando le trascrizioni con l'originale. Come si vedrà nel capitolo 5, le interazioni di alcune coppie hanno stimolato più commenti di altre e alcuni valutatori hanno verbalizzato commenti più lunghi rispetto ad altri.

4.6 L'unità e le misure di analisi

I protocolli sono stati segmentati nel modo seguente: ogni resoconto verbale registrato dal valutatore nelle prime due fasi (ascolto e visione del video della *performance*) corrisponde a un segmento e ogni porzione di commento durante la seconda fase (in cui il valutatore può fermare il video e registrare un commento) è considerato un segmento dal momento dell'inizio a quello della fine della registrazione del commento. I segmenti sono stati poi suddivisi in unità di analisi costituite dalle idee espresse dal valutatore; Green a questo proposito definisce un'unità "a single or several utterances with a single aspect of the event as the focus." (Green 1998: 19). Le unità di analisi possono essere quindi costituite, secondo i casi, da singole parole, frasi o periodi più estesi e sono separate l'una dall'altra con il simbolo "/" e con un a capo. Le ripetizioni e le elaborazioni delle stesse idee non sono state contate come nuove unità, ma sono state comunque codificate. Per sviluppare un primo sistema di codifica delle unità di analisi, sono stati utilizzati il 10 % dei commenti e dei resoconti verbali; in questa fase sono state determinate le categorie da utilizzare per codificare tutti i protocolli. Ogni unità d'analisi è stata poi attribuita in modo univoco a un codice; alle unità che non erano attribuibili a nessuna delle categorie è stato dato un codice a parte. Nell'appendice 5 è presentato il sistema di codifica con la legenda e un esempio di protocollo segmentato e codificato.

Le caratteristiche notate dai valutatori sono state raggruppate in cinque macro-categorie (Tabella 17), più una categoria denominata "Altro", che racchiude commenti riguardanti diversi aspetti non rilevanti ai fini della nostra

ricerca. Le cinque macro-categorie emerse dai commenti dei valutatori fanno riferimento a:

- la gestione degli argomenti;
- la gestione dell'interazione;
- l'uso di strategie comunicative;
- gli aspetti qualitativi dell'interazione;
- gli aspetti legati alla valutazione.

Nella prima categoria rientrano tutti i commenti dei valutatori che fanno riferimento alla gestione degli argomenti da parte dei candidati; come si è visto (cfr. capitolo 3), il modo in cui gli interlocutori costruiscono insieme lo sviluppo di un argomento attraverso più turni è uno degli elementi nodali su cui basare la valutazione della competenza interazionale. Nella seconda categoria sono stati inclusi diversi tipi di commenti riconducibili alla capacità di gestire un'interazione, come, per esempio, la propensione a prendere l'iniziativa, la duttilità nella gestione dei turni di parola, la disposizione all'ascolto e al sostegno dell'interlocutore. La terza categoria racchiude commenti sull'uso di strategie comunicative. La quarta categoria include i commenti nei quali i valutatori descrivono l'interazione comentandone la dinamicità, fluidità, naturalezza ecc. Nella quinta categoria sono stati fatti confluire una serie di elementi eterogenei che si riferiscono al processo di valutazione.

All'interno delle macro-categorie (con l'esclusione di quella riguardante le strategie comunicative) sono state individuate delle sottocategorie che declinano aspetti specifici della macro-categoria (Tabella 17).

Gestione degli argomenti	Collegamento agli interventi dell'interlocutore e introduzione di nuovi argomenti Espressione dell'accordo con l'interlocutore Espressione di opinioni Motivazione delle proprie opinioni Persuasione dell'interlocutore Impegno per arrivare a una soluzione comune
Gestione dell'interazione	Iniziativa nel portare avanti la conversazione Capacità di gestire l'interazione Dominanza Gestione dei turni di parola Uso di segnali discorsivi Uso di domande Ascolto dell'interlocutore Sostegno all'interlocutore Grado di sicurezza mostrato nell'interazione Cambiamento del proprio punto di vista
Uso di strategie comunicative	Capacità di usare le strategie comunicative
Descrizione dell'interazione	Bilanciamento Autenticità Dinamismo Stentatezza
Aspetti legati alla valutazione	Punteggio audio Punteggio video Efficacia (impressione globale) Riferimento e/o valutazione di aspetti linguistici Riferimento e/o valutazione di aspetti extra-linguistici Incomprensibilità di quello che dice il candidato Difficoltà a valutare

Tabella 17 - Macrocategorie e sottocategorie

Le sottocategorie sono state individuate con un doppio procedimento: alcune di esse (*il collegamento agli interventi dell'interlocutore, l'iniziativa nel portare avanti l'interazione, la gestione dei turni di parola, e l'uso di strategie comunicative*) sono state ricavate dalla scala di valutazione (Tabella 18) proposta ai valutatori. Le altre sottocategorie sono emerse naturalmente dalla codifica dei protocolli e, dopo un confronto con le categorie individuate dagli altri studi sulla percezione degli aspetti salienti dell'interazione da parte dei valutatori (cfr. in

particolare, May, 2011), sono state riviste e sistematizzate. Alle sottocategorie sono stati assegnati dei codici (cfr. lo schema di codifica nell'appendice 5).

Efficacia comunicativa nell'interazione	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende appieno il messaggio dell'interlocutore e risponde appropriatamente collegando i propri interventi a quelli dell'interlocutore. • Contribuisce pienamente ed efficacemente alla conversazione. • Prende, mantiene e cede la parola con sicurezza e in modo appropriato. • Usa con successo le strategie comunicative.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo quasi sempre adeguato sviluppando l'argomento di discussione o introducendo un nuovo argomento. • In generale contribuisce efficacemente alla conversazione. • Prende, mantiene e cede la parola con qualche esitazione ma in modo generalmente appropriato. • Usa in modo relativamente efficace le strategie comunicative.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo generalmente adeguato ma con contributi non sempre pertinenti al discorso. • Sostiene e sviluppa la conversazione con aiuti minimi dell'altro candidato. • Prende, mantiene e cede la parola con qualche passo falso e in modo talvolta inappropriato. • Usa le strategie comunicative ma non sempre in modo appropriato ed efficace.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende con qualche difficoltà il messaggio dell'interlocutore e non sempre riesce a rispondere con contributi pertinenti al discorso. • Contribuisce allo sviluppo della conversazione con qualche piccolo aiuto dell'altro candidato per trovare una parola o sviluppare un'idea. • Prende, mantiene e cede la parola con difficoltà e in modo talvolta inappropriato. • Usa le strategie comunicative in modo molto limitato.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Spesso non comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde con difficoltà o con contributi poco pertinenti al discorso. • Per lo sviluppo della conversazione è indispensabile l'aiuto dell'altro candidato per trovare una parola o sviluppare un'idea. • Spesso fatica a prendere, mantenere e cedere la parola in modo appropriato. • Usa le strategie comunicative in modo inadeguato.

Tabella 18 - Scala di valutazione

Si riporta nella Tabella 19 un breve estratto del protocollo per illustrare il procedimento:

<p>Non ho cambiato la mia posizione per quanto riguarda l'efficacia comunicativa, dal video ... in realtà non c'è molta differenza tra video e ascolto in questo caso /A+B, EFF, AV= nel senso, qualche volta si guardano negli occhi, come deve essere, ma non c'è una grande ... ehm ... gestualità, o ... insomma, non intervengono altri ... altri ... caratteri ... così, comunicativi, oltre quelli linguistici /A+B, EXTRA</p>
--

Tabella 19 - Esempio di codifica del protocollo

Nella prima unità d'analisi del segmento del protocollo (Tabella 19), il valutatore esprime la considerazione che dopo la visione del video della *performance* la sua valutazione dell'efficacia comunicativa di entrambi i candidati non è cambiata rispetto all'ascolto della registrazione dell'interazione. L'unità è stata quindi così codificata: le lettere A e B identificano i candidati (in questo caso, poiché il commento del valutatore si riferisce a entrambi i candidati, si usa la sigla "A+B"). La sigla "EFF" sta a indicare che il commento si riferisce a una valutazione sull'efficacia comunicativa e la sigla "AV=" che la valutazione non ha subito modifiche dopo la visione del video. Nella seconda unità di analisi il valutatore fa sempre riferimento a entrambi i candidati (A+B), rilevando questa volta l'uso dello sguardo e dei gesti (accomunati sotto la sigla "EXTRA" per segnalare che si sta parlando di aspetti extra-linguistici della comunicazione).

CAPITOLO 5

RISULTATI

L'analisi dei protocolli verbali codificati ha offerto delle risposte alle nostre domande di ricerca (cfr. capitolo 3); in particolare, per quanto riguarda le caratteristiche notate nell'interazione da parte dei valutatori, abbiamo riscontrato una buona aderenza al costrutto di riferimento della competenza interazionale (cfr. capitolo 3) e ai descrittori proposti nella scala di valutazione (cfr. appendice 4); illustreremo questo risultato in § 5.1, attraverso una descrizione quantitativa delle caratteristiche che hanno attirato maggiormente l'attenzione dei valutatori e un'illustrazione qualitativa delle categorie, attraverso esempi estratti dai loro commenti.

Per quanto riguarda la percezione dell'interazione come co-costruzione, abbiamo riportato in § 5.2 alcuni esempi di come viene recepito questo tratto costitutivo dell'interazione (cfr. capitolo 2). La risposta alla domanda se la visione del video dell'interazione tra i candidati apporti delle differenze nel processo di valutazione rispetto al solo ascolto dell'interazione, è affrontata in § 5.3; in generale, abbiamo riscontrato che, sebbene la visione del video sia portatrice di elementi molto interessanti per la valutazione dell'interazione orale, questi elementi non si traducono in un cambiamento del punteggio assegnato alle *performance*.

5. 1 Le caratteristiche notate dai valutatori

Come si è accennato nel capitolo 4, la definizione delle categorie cui fanno riferimento i commenti dei valutatori ha comportato ripetuti processi di semplificazione, riorganizzazione e codifica dei dati. In una prima fase sono state

individuate alcune categorie, che sono state successivamente raggruppate per temi; il processo è stato ripetuto più volte, finché sono emerse le cinque macro-categorie dominanti con le rispettive sottocategorie (cfr. Tabella 17).

Qui descriviamo le macro-categorie e le sotto-categorie con esempi estratti dalle trascrizioni dei protocolli verbali prodotti dai valutatori.

Dal punto di vista quantitativo, i commenti si concentrano per la maggior parte sulla **gestione dell'interazione**, sul **processo di valutazione** e sulla **gestione degli argomenti** (cfr. Figura 6).

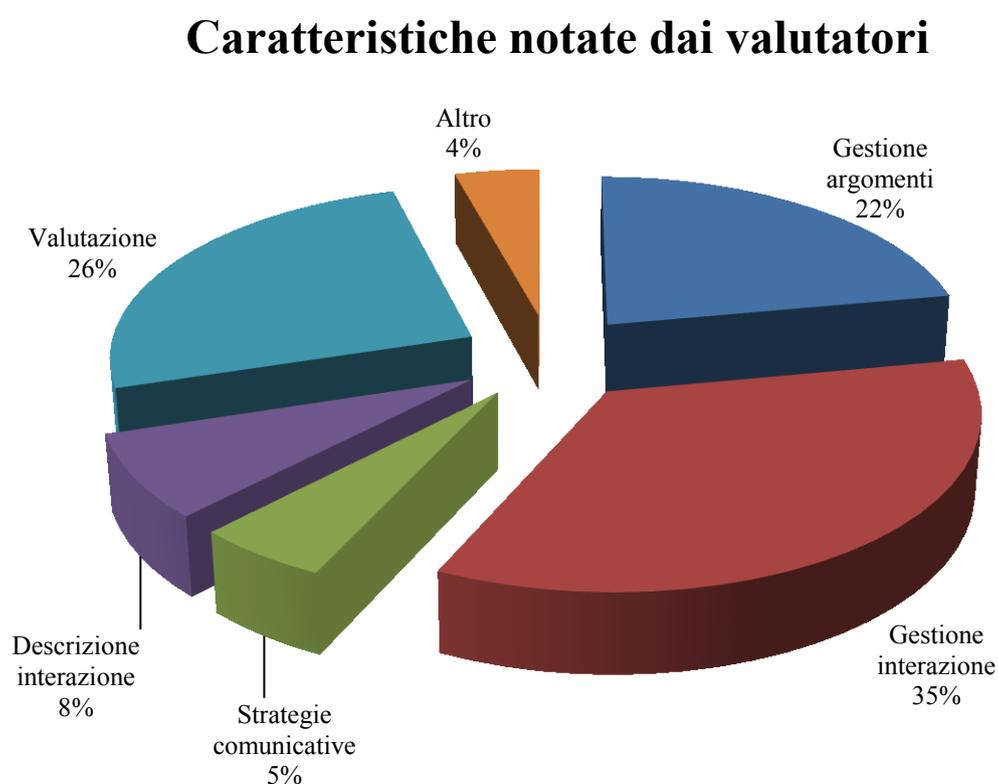


Figura 6 - Caratteristiche dell'interazione notate dai valutatori

Per ottenere i dati illustrati nel grafico (Figura 6), sono state contate le occorrenze dei commenti su ciascuna delle sottocategorie codificate e, dalla somma dei commenti delle sottocategorie, si è ricavato il dato complessivo

relativo alla macro-categoria. La macro-categoria nella quale rientrano più commenti è quella concernente la gestione dell'interazione (35%); nella nostra ipotesi, questo dato è spiegabile in base a diversi fattori che elenchiamo di seguito. In primo luogo, nelle istruzioni date ai valutatori, si specificava che gli aspetti riguardanti l'interazione costituivano il focus principale della ricerca (cfr. appendice 3); in secondo luogo, nella scala di valutazione fornita ai valutatori (cfr. appendice 4), due descrittori su quattro fanno riferimento alla capacità di gestire l'interazione da parte dei candidati, segnatamente, la gestione dei turni di parola e i contributi apportati allo sviluppo dell'interazione; in terzo luogo, nei corsi di formazione per esaminatori (cfr. capitolo 4), ai quali i valutatori coinvolti nella nostra ricerca partecipano regolarmente, si dedica ampio spazio alla descrizione della gestione dell'interazione da parte delle coppie di candidati, soffermandosi sulle modalità con cui i candidati interagiscono tra di loro. Riteniamo, quindi, che questi tre fattori abbiano influito sul dato numerico preponderante relativo alla gestione dell'interazione.

Per quanto riguarda la macro-categoria relativa alla valutazione, che pure ha attratto un buon numero di commenti (26%), si segnala che sono stati inseriti in questa categoria tutti i commenti dei valutatori in cui si esprimeva un punteggio (dopo l'audio e dopo il video) per la *performance* dei candidati e le motivazioni per i punteggi assegnati; come si è illustrato nel capitolo 4, i commenti sui punteggi erano richiesti nelle istruzioni date ai valutatori. Nella macro-categoria "Valutazione", inoltre, rientrano i commenti sugli aspetti linguistici ed extra-linguistici delle *performance* dei candidati; come si vedrà più avanti, i commenti sugli aspetti non verbali delle interazioni sono molto numerosi e offrono degli spunti di riflessione interessanti sulla percezione dei valutatori dell'importanza di questi elementi nello scambio comunicativo. Il numero dei commenti sugli aspetti linguistici (correttezza grammaticale, appropriatezza del lessico ecc.) delle *performance*, invece, è relativamente esiguo; la scarsità di commenti su quest'aspetto ci sembra un dato positivo, considerando che nella scala di valutazione e nelle indicazioni del *task* date ai valutatori non era richiesto di prestare particolare attenzione alla correttezza linguistica dei candidati. In altri

studi (cfr., per esempio, Orr 2002), è stato mostrato che i valutatori spesso utilizzano dei costrutti interni di riferimento per valutare le *performance*, basando il proprio giudizio solo in parte sui descrittori delle scale di valutazione e valutando aspetti che non sono pertinenti al costrutto di riferimento.

La terza macro-categoria per numero di commenti è la "Gestione degli argomenti". Anche in questo caso, la numerosità dei commenti può essere fatta risalire alla presenza nella scala di valutazione (cfr. appendice 4) di un descrittore che si riferisce alla capacità di collegare i propri interventi a quelli dell'interlocutore. Tuttavia, come si vedrà in § 5.1.3, anche altri elementi collegati al tema della gestione degli argomenti sono stati notati dai valutatori.

Nella categoria "Altro" sono confluiti i commenti che non rientravano in nessuna delle categorie precedenti; nei commenti inclusi in questa categoria, si fa spesso riferimento a comportamenti dell'intervistatore, a fattori ambientali (rumore, visibilità ecc.), agli spostamenti dell'inquadratura della telecamera, o ad altri aspetti che seppure interessanti non costituiscono oggetto specifico della nostra ricerca.

5.1.1 La gestione dell'interazione

In questa categoria sono stati inclusi i commenti che si riferiscono alla gestione dell'interazione; all'interno di questa categoria sono state individuate nove sottocategorie (cfr. Tabella 17) emerse dai commenti dei valutatori: la *Capacità di contribuire alla conversazione prendendo l'iniziativa* (INIZ), la *Capacità di gestire l'interazione* (GEST), la propensione a *Dominare l'interazione* (DOM), la *Gestione dei turni di parola* (TP), l'*Uso di segnali discorsivi* (SD) e di *domande* (CHIE), la *Capacità di ascoltare* (ASC) e di *aiutare l'interlocutore* (AIU), il *Grado di sicurezza mostrato* (SIC).

Gestione dell'interazione

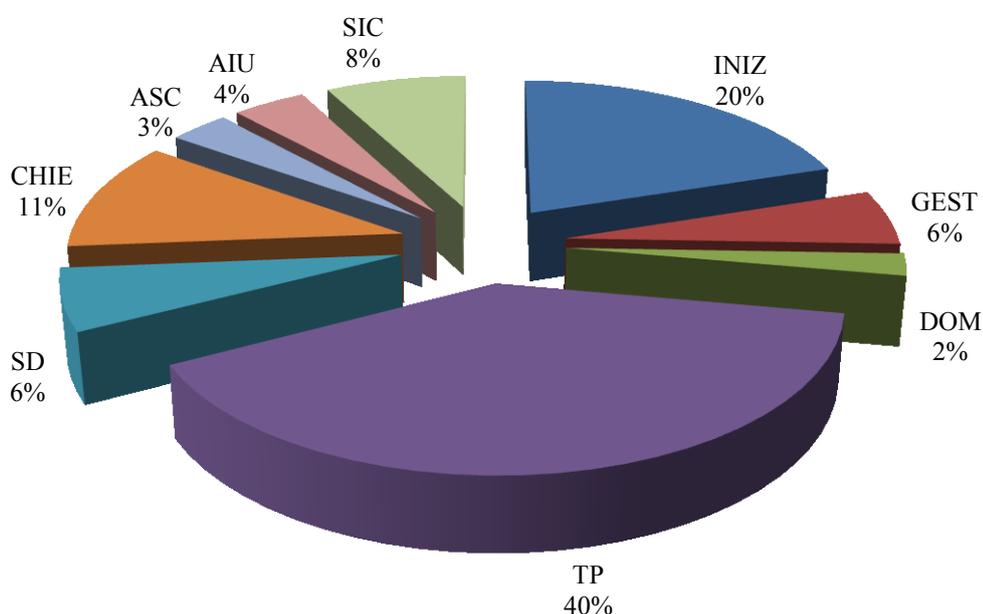


Figura 7 - Sottocategorie della gestione dell'interazione

Come si vede nella Figura 7, la maggior parte dei commenti si concentra sulla *Gestione dei turni di parola* (TP) e sulla *Capacità di contribuire alla conversazione prendendo l'iniziativa* (INIZ). Anche in questo caso, come accaduto nei commenti illustrati in § 5.1.1, sono stati gli aspetti inclusi nella scala di valutazione quelli che hanno attirato maggiormente l'attenzione dei valutatori.

Nei commenti sulla **gestione dei turni di parola** si fa riferimento a due aspetti principali distinti ma collegati tra loro: in primo luogo si analizzano i modi in cui i candidati *prendono, mantengono e cedono il turno di parola* e in secondo luogo si commentano le *sovrapposizioni* tra gli interventi degli interlocutori. A proposito dei commenti sul luogo e il modo in cui i candidati si scambiano il turno di parola, è utile qui riprendere il concetto (introdotto nel capitolo 1) del Punto di Rilevanza Transizionale - PRT (Sacks et al, 1974/2000); il PRT nelle conversazioni naturali tra parlanti nativi si può individuare grazie a indicatori

linguistici di tipo intonativo, sintattico e semantico (per esempio, una domanda diretta con profilo intonativo ascendente, oppure una pausa di una certa lunghezza invitano l'interlocutore a prendere il turno). Per cominciare un turno si può prendere l'iniziativa autonomamente (in questo caso si dice che il turno è *self-selected*) oppure si può essere invitati a farlo da altri (*other-selected*).

Per quanto riguarda i modi con cui si prende il turno di parola, i valutatori hanno commentato i tre momenti del prendere, mantenere e cedere la parola. In particolare, alcuni commenti (11 e 12) fanno riferimento al momento in cui il candidato prende la parola, analizzando se questo avviene attendendo che gli si passi il turno, o intervenendo durante il turno dell'interlocutore:

(11) **F** interviene senza che gli si passi mai la parola, quindi, diciamo che se la ... se la accaparra da solo. (Valutatore 1, E+F)

(12) **C** interagisce direttamente solo quando viene ... chiamata in causa, quando le viene data la parola. (Valutatore 2, C+D)

In generale, il fatto di intervenire durante il turno dell'altro candidato è percepito dai valutatori come un aspetto positivo (13 e 14):

(13) **A** sa prendere la parola in modo naturale e la sa prendere anche al di fuori del proprio turno: quando **B** si ... prosegue per alcuni secondi (...) nel parlare, (..), **A** prende la parola in modo ... in modo autonomo. (Valutatore 2, A+B)

(14) **C** e **D** riescono a svolgere l'alternanza dei turni di parola con naturalezza e inseriscono anche delle domande per rilanciare ... per rilanciarsi l'argomento di conversazione a vicenda. (Valutatore 4, C+D)

La mancanza d'interventi durante il turno dell'altro è percepita in alcuni casi come un'assenza d'interazione (15 e 16):

(15) E nessuna dei due candidati quasi mai interviene nel turno dell'altro, per cui non c'è una vera turnazione del ... della parola. (Valutatore 2, I+L)

(16) Dopo un paio di momenti in cui **L** ha delle brevi pause per cercare qualcosa, **I** (...) si limita ad annuire e aspetta che sia **L** a continuare quindi non aiuta in questo caso la ... la conversazione. (Valutatore 2, I+L)

In altri casi, l'assenza di sovrapposizioni è percepita come un segnale di educazione (17 e 18) o è collegata a considerazioni sulla cultura di partenza del candidato (19):

(17) Hanno una buona interazione (...), molto educata, quindi smettono ... poche volte si sovrappongono. (Valutatore 1, G+H)

(18) **G** parla, **H** conferma le cose che sta dicendo e chiede scusa per, praticamente, per averlo interrotto un attimo. (Valutatore 3, G+H)

(19) **I** e **L**, veramente, (...), sono bravissime, però magari per la loro cultura o per il loro modo di essere, ... ehm ... sono molto educate e rispettose (...) e quindi nessuna di loro si permette di ... di intervenire mentre l'altra sta parlando (...) perché qui abbiamo una polacca, (...) che ovviamente non si permetterebbe mai a livello culturale di interrompere nessuno, perché è proprio totalmente maleducazione, no? (Valutatore 1, I+L)

L'oscillazione nei commenti dei valutatori tra il considerare l'assenza di sovrapposizioni tra i turni come un indice di scarsa partecipazione o come un segno di educazione rispecchia in qualche modo le considerazioni degli studiosi sull'argomento. Bettoni (2006), riepilogando alcuni degli studi sul discorso sovrapposto, segnala come questo talvolta sia stato interpretato come una manifestazione di aggressività e altre volte sia stato associato al coinvolgimento nella discussione da parte di chi interrompe nel discorso:

(...) persiste l'opinione che interrompere voglia dire in generale mancanza di cura per la faccia positiva e negativa dell'interlocutore (Brown e Levinson, 1987) (...) Non mancano tuttavia opinioni meno negative che vedono il discorso simultaneo anche come espressione di entusiasmo (...) (Bettoni, 2006: 160).

In altri commenti dei valutatori, le *interruzioni* sono invece percepite in modo decisamente negativo; è doveroso qui ricordare che nella letteratura sul discorso sovrapposto la descrizione delle differenze tra sovrapposizioni e interruzioni è sfumata e soggetta all'interpretazione e alla percezione di chi parla e chi ascolta. Bettoni (2006: 161) individua tre variabili strutturali che possono aiutare a

distinguere le sovrapposizioni dalle interruzioni: la lunghezza della sovrapposizione, la posizione dell'interruzione e l'effetto che produce su chi sta parlando. Riguardo alla posizione dell'interruzione, si registra la maggiore o minore vicinanza al PRT e si catalogano un intervento vicino al PRT come sovrapposizione e uno lontano dal PRT come interruzione. Tuttavia, ricorda la studiosa, la difficoltà d'individuazione di criteri assoluti con cui determinare il PRT rende questo criterio di difficile applicazione. Per quanto riguarda l'effetto prodotto sul parlante, si distinguono le interruzioni supportive da quelle competitive: le prime non provocano l'arresto del turno del parlante, mentre le seconde sì.

Nelle considerazioni che seguono (20, 21 e 22), due valutatori, commentando l'interazione della stessa coppia, riportano entrambi gli effetti negativi che le interruzioni di **A** provocano sul discorso di **B**:

(20) **A** comincia ad interrompere ... il discorso di **B**, che sicuramente ... la ... così, le ..., che sicuramente la blocca anche emotivamente. (Valutatore 1, A+B)

(21) Il ragazzo (**A**), infatti, cede con difficoltà il turno di parola e anche quando è **B** a parlare, lui interrompe o interviene, alzando anche la voce ... alzando il volume della voce per riprendersi il turno. (Valutatore 4, A+B)

(22) (**B**) sembra molto, appunto affrettata, sembra che ha l'urgenza- ... che, che ... sembra aver l'urgenza di terminare il ragionamento il prima possibile, prima di essere nuovamente interrotta. (Valutatore 4, A+B)

Sempre riguardo alla gestione dei turni di parola, i commenti dei valutatori riportano i segnali discorsivi, le domande o altre frasi che i candidati utilizzano per prendere e cedere la parola; come si può vedere dai commenti successivi (23, 24, 25 e 26), nella maggior parte dei casi si nota che il turno viene preso con un'espressione di accordo con quanto detto dall'interlocutore:

(23) **D** prende ... lei direttamente la parola, dicendo: "Sì, assolutamente". (Valutatore 2, C+D)

(24) **H** prende bene la parola all'inizio, (...) nel momento in cui **G** ha un momento ... di, di stop, dice "Sono d'accordo" e prende il turno e ... tiene bene, mantiene bene la parola senza, senza passi falsi, con... dice: "Sì, sì, ma ...". (Valutatore 2, G+H)

(25) **H** (...) prende la parola in maniera molto naturale con "Sì, sono d'accordo". (Valutatore 2, G+H)

(26) Prende la parola **L** che esordisce con, esordisce con "Io sono abbastanza d'accordo con te". (Valutatore 3, I+L)

In qualche caso si rileva un'espressione di disaccordo, mitigata dall'espressione di comprensione per ciò che ha detto l'interlocutore (27):

(27) Prende la parola, dicendo: "Sì, sì, ho capito, ma secondo me, migliorare il benessere ...". (Valutatore 1, G+H)

In altri casi, si registra il passaggio del turno attraverso una domanda (28) o con un segnale discorsivo (29):

(28) **H** cede la parola a **G** con "Tu che ne pensi?". (Valutatore 2, G+H)

(29) **E** prende la parola con un "Allora" per cominciare a discutere sulle loro scelte. (Valutatore 3, E+F)

Per quanto riguarda la *Capacità di contribuire alla conversazione prendendo l'iniziativa*, la seconda sotto-categoria dei commenti che si riferiscono alla gestione dell'interazione, abbiamo riscontrato che, in generale, i valutatori considerano positivamente l'originalità dei contenuti da parte dei candidati rispetto a quanto indicato nella traccia, come mostrano i commenti successivi (30, 31, 32 e 33):

(30) Mi piace anche il fatto che, appunto, poi, **H** decida di uscire un po' dagli schemi di questo discorso per ... ehm ... per descrivergli come è Atene. (Valutatore 1, G+H)

(31) **D** con **C** propone anche delle domande che sono un po' extra. (Valutatore 1, C+D)

(32) Contribuisce anche attivamente alla discussione con altri spunti, ad esempio, "Come dicono nel mio Paese". (Valutatore 2, A+B)

(33) Dimostra buona sicurezza soprat...tutto nel rilanciare la conversazione, anche con battute o con domande...ehm... latamente pertinenti all'interazione, ad esempio, chiede "Sei stata all'Expo?". (Valutatore 2, C+D)

Mentre l'eccessiva aderenza alla traccia presentata nel *prompt* sembra essere associata a mancanza d'iniziativa e scarsità di contributo all'interazione (34):

(34) Non riesce a sviluppare ulteriormente la ... la discussione, al di là dei punti ... dei punti ... di leggere i punti della classifica. (Valutatore 2, E+F)

La formulazione delle due sotto-categorie *Capacità di gestire l'interazione* e *Dominare l'interazione* è stata ripresa dallo studio di May (2011); in questa ricerca la studiosa ha riscontrato che nei commenti dei valutatori ci si riferiva positivamente alla capacità di un candidato di gestire l'interazione (*manages interaction*), nel senso di assumersi la responsabilità dell'andamento dell'interazione e, invece, si considerava negativamente la propensione a dominare l'interazione (*dominates interaction*) nel senso di sovrastare l'interlocutore impedendogli di esprimere il proprio punto di vista (si è già affrontato nel capitolo 3 il concetto di *dominanza interazionale*). Per quanto riguarda i valutatori coinvolti nella nostra ricerca, i commenti che fanno riferimento al dominio di un candidato sull'altro si concentrano per lo più sulla coppia A+B; due valutatori su quattro (il valutatore 1 e il valutatore 4) notano che **A** è dominante rispetto a **B**, però il valutatore 1 ritiene che alla fine l'interazione si riequilibri (cfr. 35), mentre il valutatore 4 considera l'interazione completamente sbilanciata a favore di **A** (cfr. 36):

(35) 02.00 **A** comincia ad interrompere ... il discorso di **B** che sicuramente ... la ... così, le ... (3") che sicuramente la blocca anche emotivamente; 02.20 invece è **B** a questo punto ad interrompere **A** per cui si crea una situazione di ... di equilibrio tra i due ... quindi anche lei diciamo si è appropriata della tecnica di ... di **A** di interrompere la discussione. (Valutatore 1, A+B)

(36) L'interazione dei due candidati è molto sbilanciata. ... Ehm ... Il ragazzo (**A**), infatti, cede con difficoltà il turno di parola e anche quando

è **B** a parlare, lui interrompe o interviene, alzando anche la voce ... alzando il volume della voce per riprendersi il turno; però, **A** riesce a strutturare il discorso, dà il ritmo ... dà sia il ritmo che i tempi alla conversazione. **B**, da parte sua, non riesce a sviluppare adeguatamente il suo pensiero ed espone ... e lo espone in modo affrettato, quindi non sempre chiaro e l'effetto che si ha è che uno incalzi l'altra. (Valutatore 4, A+B)

Nella descrizione dell'interazione da parte del valutatore 4 (36) sono ravvisabili alcune delle caratteristiche delle interazioni asimmetriche (cfr. capitolo 3) descritte da Galaczi (2008), in particolare: lo sviluppo monologico di un argomento da parte di uno dei due candidati, lo sbilanciamento dell'interazione da una parte sola, in termini di quantità di argomenti avviati e mosse di espansione di argomenti avviati dall'interlocutore, interruzioni competitive e sovrapposizioni.

5.1.2 La valutazione

Le sottocategorie individuate nella categoria "valutazione" (cfr. Tabella 17) si riferiscono ai commenti nei quali: a) si quantifica e commenta il punteggio assegnato dopo l'ascolto e dopo la visione della *performance* (*Punteggio Audio*, siglato PA e *Punteggio video*, siglato PV); b) si esprime una valutazione generale sull'*Efficacia comunicativa in generale* (EFF), si riferiscono o si valutano *Aspetti linguistici*, come il registro, la sintassi, il lessico ecc. (LING) ed *extra-linguistici* (EXTRA); c) si fa riferimento alla *Difficoltà di esprimere una valutazione* su un determinato aspetto o su un'interazione in particolare (DIFF) e sull'eventuale *incomprensibilità di quello che dice il candidato* (INC). Ci soffermeremo in § 5.3 sui commenti relativi all'espressione dei punteggi (dopo l'ascolto dell'audio dell'interazione e dopo la visione del video) e sui commenti che riguardano gli aspetti extra-linguistici dell'interazione, perché sono gli aspetti che riguardano più da vicino le nostre domande di ricerca. Si è visto nel capitolo 3 come l'abilità di gestire gli argomenti sia ritenuta una capacità chiave per un'interazione di successo. Young e Milanovic (1992), per esempio, individuano nella contingenza interazionale e nella quantità di argomenti avviati dai partecipanti all'interazione

degli elementi fondanti per analizzare le interazioni tra l'esaminatore e il candidato; nella proposta elaborata da Galaczi (2008) di un costrutto per la competenza interazionale (cfr. capitolo 3), un'interazione riuscita è caratterizzata da una quantità bilanciata di argomenti avviati da ciascun interlocutore e dalla capacità di espandere tanto i propri argomenti quanto quelli avviati dall'interlocutore.

5.1.3 La gestione degli argomenti

Come anticipato nel capitolo 4 (Tabella 17), all'interno della macro-categoria "Gestione degli argomenti" sono state individuate altre sei sottocategorie emerse dai commenti dei valutatori: il *Collegamento dei propri interventi a quelli dell'interlocutore e l'introduzione di nuovi argomenti* (COLL), l'*Espressione dell'accordo* (ACC), l'*Espressione delle proprie opinioni* (ES), la *Motivazione delle proprie opinioni* (MOT), la *Capacità di persuasione* (PERS), la *Capacità di cambiare il proprio punto di vista* (CAMB), l'*Impegno per trovare una soluzione comune* (SOL). Della presenza della prima sottocategoria tra i descrittori della scala di valutazione si è già detto; le altre sottocategorie sono invece emerse spontaneamente nei commenti dei valutatori e sono strettamente legate alla natura del *task* proposto (cfr. appendice 1); nel *task*, infatti, si richiedeva ai due candidati della coppia di: a) mettere in ordine d'importanza alcune proposte alternative per la realizzazione di un polo tecnologico; b) illustrare e motivare la propria scelta all'interlocutore; c) confrontare la propria classifica con quella dell'interlocutore e arrivare a una proposta comune finale. I valutatori hanno quindi rilevato nelle *performance* dei candidati sia funzioni comunicative di tipo argomentativo, come l'esprimere opinioni, il motivare e il persuadere sia quelle di natura interazionale, come l'esprimere accordo e trovare un terreno comune d'intesa.

Gestione degli argomenti

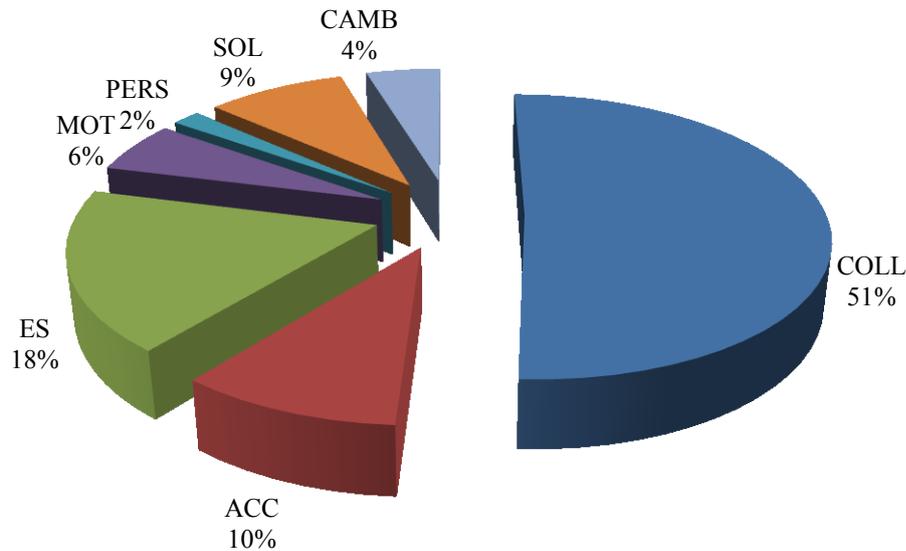


Figura 8 - Sottocategorie della gestione degli argomenti

Come si può vedere nel grafico (Figura 8), alla prima sottocategoria (COLL) fa riferimento più della metà dei commenti dei valutatori sulla gestione degli argomenti; il dato non è sorprendente perché il riferimento a quest'aspetto era esplicitato nella scala di valutazione come uno degli elementi da prendere in considerazione per valutare l'interazione (cfr. appendice 4). Si riporta, a titolo di esempio, il commento (1) del valutatore 3 che aggancia la propria riflessione al descrittore della scala (sottolineato nel testo):

(1) E per ... E, ... ehm ... sai, sono un po' indeciso tra il quattro e il tre, (leggendo il descrittore del quattro): Comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo quasi sempre adeguato SVILUPPANDO (enfattizza leggendo la parola) l'argomento di discussione o introducendo un nuovo argomento, sviluppando ... quello "Sviluppa", cioè non è che sviluppa la discussione, in realtà parla delle cose che ha pensato, non sviluppa la discussione e non introduce nuovi argomenti. (Valutatore 3, E+F)

Gli altri commenti che sono stati raggruppati in questa sottocategoria riguardano la **coesione tematica tra i turni**, come, per esempio, il commento (2) del valutatore 1 sulla coppia G+H:

(2) C'è un filone di continuità tra quello che espone una persona e quello che espone l'altra, ... ehm ... c'è ..., insomma, si parla della stessa ... della stessa st- ... della stessa situazione. (Valutatore 1, G+H)

Commentando un'altra coppia (I+L), il valutatore 2 nota un collegamento positivo tra la **capacità di supportare gli argomenti con esempi appropriati** da un lato (tipica del livello B2¹¹) e il fluire della conversazione dall'altro (3):

(3) Da parte di entrambe quindi c'è la comprensione buona, piena, di ... dell'interlocutore, introducono gli argomenti anche con esempi propri o appropriati, che contribuiscono a ... al prosieguo della conversazione. (Valutatore 2, I+L)

Nella sottocategoria dell'espressione delle proprie opinioni (ES), sono stati fatti rientrare alcuni commenti legati alla **chiarezza dell'esposizione degli argomenti**; come mostra l'esempio successivo (4), per uno dei valutatori la capacità di progredire nell'argomentazione attraverso una pianificazione sequenziale è collegata alla facilità per chi ascolta di seguire il discorso:

(4) Allora, E mi sembra che esponga la propria parte in maniera chiara e ... procede per punti in sequenza, anche abbastanza ordinato, quindi. (Valutatore 4, E+F)

Nel commento che segue (5) lo stesso valutatore mette in relazione la mancanza di chiarezza nell'esposizione di un'altra candidata con la complessità del pensiero che lei vuole esprimere:

(5) B, da parte sua, non riesce a sviluppare adeguatamente il suo pensiero ed espone ... e lo espone in modo affrettato, quindi non sempre chiaro (...) e quando cerca di esprimere un pensiero un po' più ... ehm ...

¹¹ Cfr., in particolare la scala dell'*Interazione orale generale* (Consiglio d'Europa, 2002: 93)

compiuto, diciamo, e diffuso, lo fa in maniera un po' più con- ... un po' confusa. (Valutatore 4, A+B)

Notiamo qui, per inciso, che entrambi i commenti appena citati (4 e 5) ricordano molto da vicino alcuni dei descrittori del livello B1 del QCER; in particolare, in (4) il valutatore descrive la *performance* del candidato **E** in termini molto simili a quelli contenuti nella scala della *Produzione orale generale*:

È in grado di produrre in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice (...) strutturandola in una sequenza lineare di punti. (Consiglio d'Europa, 2002: 73)

e in (5) descrive l'esposizione di **B** in termini simili a quelli contenuti nella scala della *Conversazione*:

È in grado di sostenere una conversazione o una discussione, ma a volte, quando cerca di dire con precisione ciò che vorrebbe, può non essere facilmente comprensibile. (Consiglio d'Europa, 2002: 95).

È interessante rilevare, quindi, che, probabilmente, il valutatore 4, oltre alla scala di valutazione fornita per lo studio, sta utilizzando il costrutto di competenza linguistico-comunicativa alla base dei descrittori del QCER.

Dai commenti dei valutatori emerge l'importanza attribuita alla capacità dei candidati di **mettere in relazione il proprio punto di vista con quello dell'interlocutore**; si vedano, per esempio, (6) e (7):

(6) **H** dopo avere espresso la sua ... le sue opinioni chiede a, chiede a **G** ... cede il turno di parola, chiedendogli: "Che ne pensi?" (G+H)

(7) In genere lei sembra esprimere la propria opinione ma senza chiedere mai quella dell'altra, cosa che blocca un po' ... il dialogo.(I+L)

Da questi commenti sembra evidente che la capacità di esprimere bene il proprio pensiero non è considerata sufficiente per la riuscita dell'interazione, che richiede anche la capacità di ascoltare il punto di vista dell'altro. In una direzione simile vanno anche (8), (9), (10), che segnalano come dato positivo la propensione a

rimettere in discussione il proprio punto di vista dopo avere ascoltato quello dell'altro (primi due esempi) e, viceversa, come un ostacolo all'interazione, la rigidità nell'esprimere la propria posizione (terzo esempio):

(8) È interessante anche quando (**H**) dice: "No, non ho scelto questo punto" - che ha detto **G** - "ma è importante anche secondo me", quindi ha la capacità di cogliere la posizione dell'altro candidato e nel caso di rivedere, di rimettere in discussione la propria, dicendo (come a dire): "Capisco le motivazioni che lui ha detto per ... perché sia importante". (Valutatore 2, G+H)

(9) E, inoltre, durante l'interazione (**I**) mostra di saper interagire prontamente con ... con **L** e, quindi, appunto, riesce a ... ehm ... cambia idea e porta gli argomenti a favore della ... della posizione di **L**. (Valutatore 3, I+L)

(10) Blocca a parole la conversazione, dicendo: "Sì, ma rimango della mia idea". (Valutatore 2, C+D)

5.1.4 La descrizione dell'interazione

In questa categoria (aspetti qualitativi dell'interazione), le sottocategorie (cfr. Tabella 17) emerse dai commenti fanno riferimento in modo particolare alla misura in cui l'interazione è *bilanciata* (BIL), cioè se c'è una relativa parità tra gli interventi dei candidati, *autentica* (AUT), nella misura in cui si rintracciano delle caratteristiche che la fanno somigliare a una conversazione naturale, *dinamica* (DIN), quando lo scambio è fluido e veloce o *bloccata* (BLO), quando la comunicazione sembra assente o impedita da qualche ostacolo. Abbiamo raggruppato, quindi, in questa macro-categoria dei commenti che riguardano impressioni globali sulle interazioni senza fare riferimento in particolare a uno dei due candidati o ad analisi più minute.

In particolare, si riportano qui alcuni commenti (37, 38 e 39) riguardo all'**autenticità** degli scambi comunicativi, cioè alla misura in cui le interazioni assomigliano a delle conversazioni naturali e quali aspetti le fanno sembrare tali. Nei commenti, uno degli indici di autenticità della conversazione è la

partecipazione allo scambio e il desiderio di continuare a dibattere anche quando l'esame è finito:

(37) L'interazione è stata molto spontanea, (...) sarebbe anche continuata se non ci fossero i tempi dell'esame. (Valutatore 3, G+H)

(38) È un'interazione molto naturale ... in cui ... entrambi i candidati, più che nell'audio, dimostrano sinceramente interesse nel proseguire il dibattito ... ehm ... per arrivare a una soluzione comune. (Valutatore 2, A+B)

(39) Portano avanti il discorso come ... come fossero due amici che veramente parlano di questo tema. (Valutatore 1, G+H)

Tra gli elementi che nell'opinione dei valutatori contribuiscono a rendere un'interazione più naturale segnaliamo, inoltre, il contatto visivo (40), la gestualità (41), l'interesse manifestato per quello che dice l'interlocutore e l'uso dei segnali discorsivi (42):

(40) Forse sembra anche un po' più ... tutto più naturale, nel momento in cui ... gli ... i candidati ... cominciano un'interazione guardandosi l'uno con l'altra. (Valutatore 1, A+B)

(41) Entrambi i candidati iniziano a usare anche le mani e i gesti per sottolineare i concetti che esprimono, cosa che rende l'interazione molto più naturale. (Valutatore 2, A+B)

(42) È un'interazione molto naturale, fin dall'inizio **G** si rivolge direttamente a **H**, entrambi danno continuamente dimostrazione di interesse per la posizione dell'altro candidato ... (...) annuendo, con cenni del capo, dicendo: "Mhm" ... e ... e quindi è mol-... cosa che rende la conversazione molto naturale. (Valutatore 2, G+H)

Le caratteristiche notate in (42) dal valutatore 2, in rapporto alla coppia formata da **G** e **H** sono affini a quelle che Galaczi (2008) riporta per descrivere l'*interazione collaborativa* (cfr. capitolo 3); in questo tipo d'interazioni la mutualità si manifesta nella coesione e la coerenza tra i turni con: (a) risposte minime che contengono elementi di riconoscimento (per esempio, "mhm"), (b) espressioni di accordo, (c) coesione sintattica e (d) coesione lessicale (per esempio, tramite la ripetizione e la parafrasi di un'idea).

5.1.5 L'uso delle strategie comunicative

In questa macro-categoria abbiamo incluso tanto i commenti che riguardano il modo di gestire le difficoltà linguistiche per evitare blocchi comunicativi quanto i commenti che pongono l'accento sulle strategie positive per tenere viva la comunicazione. Abbiamo, quindi, adottato una visione "larga" del concetto di strategia comunicativa; richiamiamo, a questo proposito, la definizione di Mariani (2011):

Certamente l'originaria nozione di strategia comunicativa, e quella anche oggi più largamente diffusa, è centrata sulla risposta ad un problema dovuto ad un'insufficiente o comunque inadeguata padronanza dei codici linguistico-comunicativi (...). In contrasto con questa ottica di deficit, la nozione di strategia comunicativa si è allargata fino a comprendere i mezzi per gestire al meglio, e al limite anche per potenziare, l'interazione comunicativa in generale: in tale senso, le strategie comunicative sembrano sconfinare nelle strategie discorsive/conversazionali, e in qualche caso anche confondersi con esse, specialmente nelle pubblicazioni destinate ad insegnanti e studenti. (Mariani, 2011: 276)

A titolo di esempio, riportiamo di seguito due commenti (43 e 44) sull'uso di strategie comunicative da parte dei candidati nei quali si rileva la segnalazione della difficoltà al proprio interlocutore:

(43) È interessante, però, che in almeno due punti **F** cerca di mettere in atto ... prova almeno a mettere in atto strategie comunicative ... dopo una lunga pausa chiede ... scusa (...) per far capire che ha dei problemi a esprimere quello che vuol dire. (Valutatore 2, E+F)

(44) Anche nei momenti di difficoltà, che in realtà non sono veri momenti di ... difficoltà nell'interazione, ma solo momenti di difficoltà linguistica, (**G**) dice: "Non so come dirlo" e subito **H** conc- ... lo aiuta, non tanto dal punto di vista linguistico, ma proprio dell'interazione, dicendo: "Sì, sì", "Ho capito". (Valutatore 2, G+H)

5.2 La percezione dell'interazione come co-costruzione

Nel capitolo 2 abbiamo illustrato come le ricerche che utilizzano l'analisi della conversazione abbiano messo in luce che l'interazione è un processo che si costruisce durante lo scambio tra gli interlocutori e che il contributo di ciascun partecipante s'intreccia inestricabilmente con quello dell'altro. Diverse ricerche (cfr., in particolare, May 2009) si sono interrogate sulla percezione da parte dei valutatori di quest'aspetto nelle interazioni in coppie. Luoma (2004) si esprime a proposito dell'importanza di quest'aspetto nella percezione dei valutatori e sulla necessità di inserire nei descrittori delle scale di valutazione gli elementi da prendere in considerazione per valutarlo:

We also need to know what it is about an examinee's talk and his or her accommodation to the conversation partner that should be appreciated in order to make evaluations in a fair way. Tests sometimes use a criterion such as 'discourse skills' to evaluate this, but the scale descriptors are usually rather vague, and they concentrate on a rater's perception of the flow of the conversation. This needs to be supplemented or replaced by descriptions of what the examinees actually say and do. The patterns that make a difference are likely to include recycling of phrases and structures from previous turns and the explicit and implicit development of themes and topics between speakers. (Luoma, 2004: 191)

In diversi commenti dei valutatori che hanno partecipato alla nostra ricerca, si fa riferimento alla coesione tra i turni dei candidati che interagiscono e ai modi con cui questo processo avviene. In (45) il valutatore rileva la strategia con cui **G** mantiene la coesione tematica; il candidato riassume parte dell'intervento precedente del suo interlocutore (**H**), e apre così la discussione a sviluppi tematici successivi:

(45) Nei momenti in cui **H** invece va un po' fuori tema, parla della città e della storia, lui riporta il discorso sul ... sul tema dicendo: "Penso che tu abbia ragione quando dici che", quindi riassume, ripete il punto dell'al- ... di ... di **H** e rilancia il discorso. (Valutatore 2, G+H)

Nella letteratura sulla gestione degli argomenti la **mossa di espansione dell'argomento** dell'interlocutore è considerata cruciale in termini di co-costruzione dell'interazione; essa è la prova che chi parla ha ascoltato l'interlocutore e ha interesse a collaborare nello sviluppo condiviso di un'argomentazione attraverso la ricerca di chiarezza, precisione e completezza (cfr. Waring, 2002).

Galaczi (2013), inoltre, ricorda che l'espansione dell'argomento introdotto dall'interlocutore sia la prova della comprensione del messaggio precedente e consenta lo sviluppo dell'argomento nei turni successivi:

The topic extension move is critical in the context of an L2 speaking test because it provides evidence that the test taker/learner has sufficient English language ability to understand what his/her interlocutor has said and to extend the topic further. (Galaczi, 2013: 9)

Il presupposto fondamentale per espandere l'argomento, come si è visto, è la **comprensione** di quello che è stato detto dall'interlocutore; per questo motivo, negli studi sulla materia (cfr., in particolare, Galaczi, 2013), si collega la competenza interazionale all'abilità linguistica generale. Nel momento in cui la comprensione linguistica del messaggio dell'interlocutore diventa un processo automatizzato, il parlante ha la possibilità di concentrarsi sul contenuto del messaggio ed elaborarlo ulteriormente nei turni successivi, realizzando quell'alternanza fluida tra il ruolo di ascoltatore e quello di parlante che è alla base dell'interazione. Il commento successivo mostra quello che avviene, invece, nella percezione del valutatore, quando la comprensione non è automatizzata:

(46) Rispetto a un'interazione, **F**, invece sembra più attento a ... comprendere il messaggio che gli viene detto e segnare alcuni appunti piuttosto che intervenire in maniera positiva nel dialogo. (Valutatore 1, E+F)

5.3 Differenze tra la valutazione basata sull'audio e la valutazione basata sul video

Diversi studi condotti sulle percezioni dei valutatori e sugli aspetti sui quali essi si soffermano quando valutano un'interazione, hanno mostrato che la **comunicazione non-verbale** ha un posto sicuramente importante tra le caratteristiche notate. Orr (2002), per esempio, studiando i protocolli verbali formulati da trentadue valutatori dopo aver visto il video d'interazioni a coppie filmate durante gli esami del *FCE*, ha rilevato che alcuni valutatori facevano riferimento al contatto visivo e al linguaggio del corpo dei candidati per valutare la loro competenza interazionale, pure se questi aspetti non erano indicati nelle scale di valutazione. Ducasse e Brown (2009) hanno riportato i risultati di uno studio sull'orientamento di un gruppo di dodici insegnanti che ha esaminato le interazioni di diciassette coppie di studenti principianti di un corso universitario di lingua spagnola; utilizzando la tecnica dei protocolli verbali, le due studiose hanno rilevato che i parametri su cui gli insegnanti-valutatori si sono soffermati di più per valutare la competenza interazionale riguardavano la comunicazione interpersonale non verbale, l'ascolto interattivo e la gestione dell'interazione.

Nella nostra ricerca i commenti che riguardano gli aspetti extra-linguistici si riferiscono a diversi elementi; come si vede nella

Figura 9, la maggior parte di essi è incentrata sulla gestualità, sul contatto visivo e sulla prossemica dei candidati.

Aspetti extra-linguistici

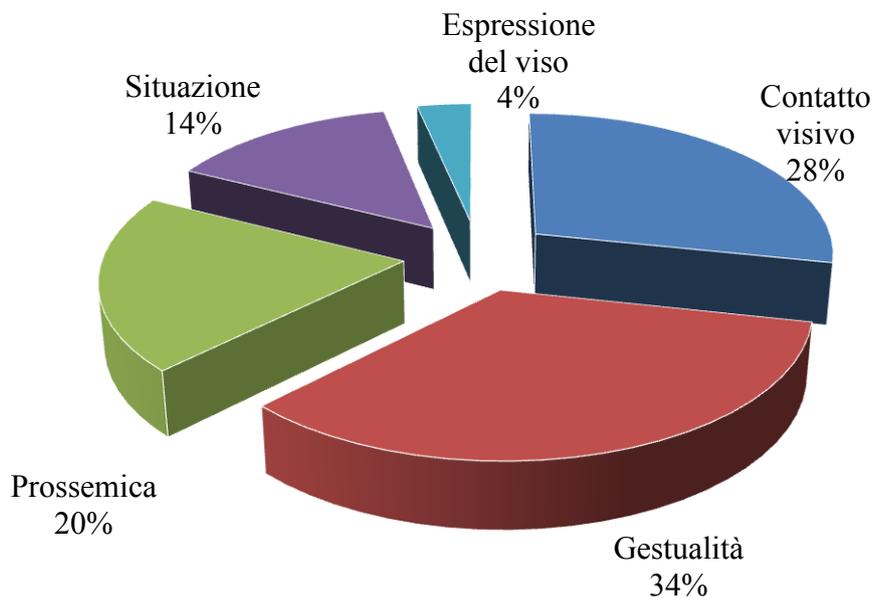


Figura 9 - Aspetti extra-linguistici

La **gestualità** viene notata soprattutto in rapporto ad aspetti rilevanti per l'interazione (cfr.

Figura 10): cenni del capo per annuire, per segnalare che si sta seguendo l'interlocutore o per esprimere il proprio accordo con quello che sta dicendo (segnali fàtici); l'uso delle mani per indicare che si sta passando il turno di parola all'interlocutore; gesti che enfatizzano i concetti che si stanno esprimendo nell'esposizione degli argomenti.

Uso della gestualità

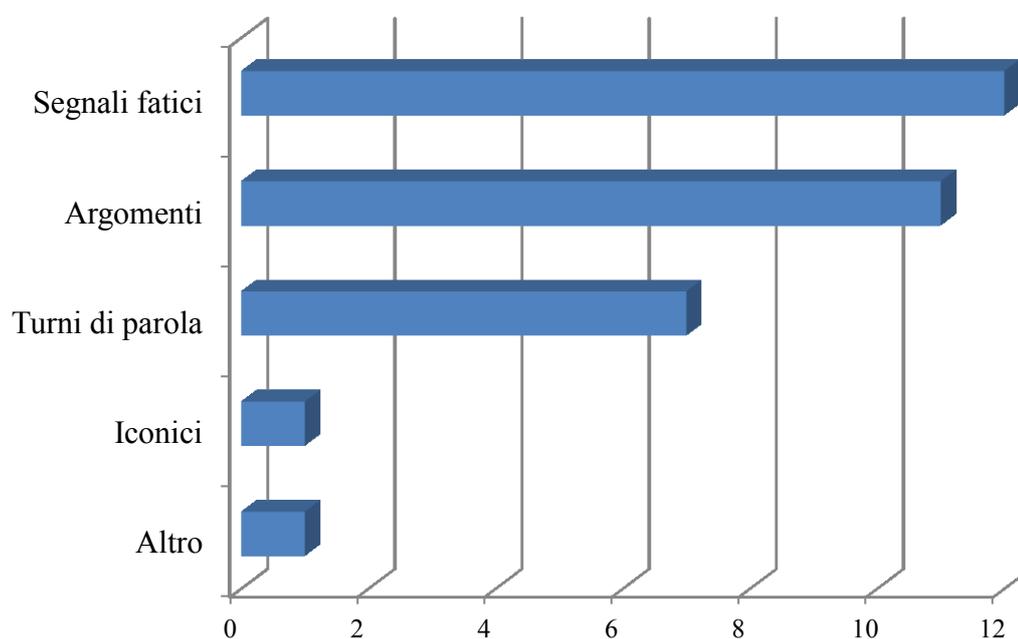


Figura 10 - Uso della gestualità

A proposito del gesto di **annuire**, il commento del valutatore 1 (47) rivela l'importanza che attribuisce a quest'aspetto nell'interazione:

(47) C'è un esempio di interazione quasi perfetta, nel momento in cui **G** sta esponendo la sua ... il suo pensiero, la sua opinione e **H** ... ehm ... fa sì con la testa, interviene ... insomma, ... ehm ... facendo vedere che sta seguendo e che è d'accordo. (Valutatore 1, G+H)

Riguardo all'**uso delle mani** come enfasi di quello che si sta affermando, si vedano i commenti del valutatore 2 (48 e 49), che collegano la gestualità all'interesse per l'argomento:

(48) Essendo un punto che le interessa molto, tende a usare maggiormente le mani per enfatizzare la propria posizione, denotando quindi un interesse personale e attivo nel portare avanti questa ... questo concetto. (Valutatore 2, G+H)

(49) Quando **G** esprime un concetto più articolato e più complesso usa molto le mani per sottolineare sia i concetti sia l'importanza personale di questa ... dell'idea espressa. (Valutatore 2, G+H)

L'uso delle mani viene anche notato come gesto di accompagnamento al passaggio del turno di parola (50 e 51):

(50) Nell'interazione, **E** si rivolge a **F** sia come postura che come contatto visivo, perché lo guarda mentre parla e anche con le mani accompagna la gestione dei turni di conversazione: quindi, ad esempio, quando vuole che il ... l'interlocutore prenda la parola, **E** fa ... sembra fare un cenno con la mano. (Valutatore 4, E+F)

(51) **E** cede bene la parola a **F**, non tanto dandogliela in maniera esplicita, ma ripetendo "E dopo?" e poi indicando con la mano **F**, come a volergli dire di interve- ... di, di ... come a voler dire di ... che gli sta cedendo il turno e lo invita a intervenire, in questo modo, in modo abbastanza corretto quindi. (Valutatore 2, E+F)

Nei commenti dei valutatori il **contatto visivo**, la **gestualità** e la **prossemica** vengono messi in relazione con il maggiore o minore **rapporto con l'interlocutore**; si veda, per esempio, il commento successivo (52):

(52) Beh, hanno anche una gestualità, hanno anche un'intesa, uno sguardo, insomma, non rimangono come due ciocchi di legno, come altre coppie precedenti e ... e questo si vede, nel senso che alla fine, anche a livello linguistico, insomma, sono molto più sciolti. (Valutatore 1, G+H)

In particolare, la presenza o l'assenza del contatto visivo tra i due interlocutori è associata dai valutatori in modo inequivocabile all'apertura o alla chiusura del canale di comunicazione tra i due candidati (53, 54 e 55):

(53) Prima di iniziare a parlare, **G** fissa rapidamente **H** per avere conferma che il canale comunicativo è aperto. (Valutatore 2, G+H)

(54) Come prevedevo si guardano poco, hanno una (..) comunicazione emotiva nulla tra di loro. (Valutatore 1, E+F)

(55) Quando **D** parla (**C**) sembra distaccata, si tocca i capelli, guarda altrove, quindi non partecipa attivamente al dialogo. (Valutatore 2, C+D)

Per quanto riguarda la prossemica, l'accorciamento della distanza fisica con l'interlocutore è collegato all'interesse per la discussione in atto (56 e 57):

(56) Dal punto di vista della prossemica, si avvicinano nella seconda parte dell'interazione ... nel momento in cui dibattono più ... più serratamente. (Valutatore 2, A+B)

(57) Quando **A** vuole fare un confronto tra la propria scala e quella di **B**, riduce la distanza dall'altro candidato sporgendosi verso di lei. (Valutatore 2, A+B)

L'allontanamento fisico è associato a un allontanamento emotivo (58):

(58) **I** sembra ... ehm ... addirittura a disagio nella conversazione, nel momento in cui **L** nomina l'elemento più personale, la Catalogna, e porta un ... uno sviluppo ulteriore alla discussione, lei si sposta sulla sedia e sembra quasi allontanarsi dalla ... dall'altro candidato, cosa che ovviamente non favorisce il dialogo. (Valutatore 2, I+L)

Come si è visto dai commenti fin qui riportati, il video rende maggiormente l'atteggiamento e le emozioni dei candidati (coinvolgimento, distacco, imbarazzo, sicurezza di sé ecc.) confermando o smentendo le impressioni che i valutatori si sono formati durante l'audio. Tuttavia, le caratteristiche notate nell'audio e nel video, anche quando sono discordanti, non portano necessariamente a un cambiamento nel punteggio (non influenzando quindi direttamente sulla valutazione numerica). Nella Tabella 20 sono stati riportati i punteggi assegnati da ciascun valutatore ai dieci candidati (nominati con le lettere dalla A alla L) dopo l'audio (A) e dopo il video (V). Dal punto di vista numerico, si può osservare che il punteggio assegnato durante l'ascolto viene modificato dopo la visione del video soltanto nel 12,5% dei casi (nella tabella evidenziati da riquadri in giallo).

VAL	Punteggi Candidati Audio/Video																			
	A		B		C		D		E		F		G		H		I		L	
	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V
1	5	5	4	4	5	5	5	5	3	3	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	3	4	5	5	2	2	1	1	5	5	5	5	3	2	4	4
3	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	3	2	5	5	5	5	5	5	5	5
4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	3	3	5	5	5	5

Tabella 20 - Punteggi assegnati dai valutatori dopo audio e video

Un aspetto interessante riguarda la distribuzione delle modifiche al punteggio tra i valutatori; infatti, come si vede nella Tabella 21, solo i valutatori 2 e 3 modificano il punteggio dopo la visione del video, mentre i valutatori 1 e 4 non sembrano essere influenzati in alcun modo dalla visione del video per quanto riguarda la valutazione.

VAL	Punteggi Candidati Audio/Video																			
	A		B		C		D		E		F		G		H		I		L	
	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V
1	5	5	4	4	5	5	5	5	3	3	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	3	4	5	5	2	2	1	1	5	5	5	5	3	2	4	4
3	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	3	2	5	5	5	5	5	5	5	5
4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	3	3	5	5	5	5

Tabella 21 - Valutatori che hanno modificato il punteggio dopo il video

Si può osservare, inoltre, che tre delle cinque modifiche del punteggio apportate da entrambi i valutatori che hanno cambiato la loro valutazione riguardano la coppia C+D (cfr.

Tabella 22); le altre due variazioni riguardano singoli candidati di altre coppie (F e I).

VAL	Punteggi Candidati Audio/Video																			
	A		B		C		D		E		F		G		H		I		L	
	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V
1	5	5	4	4	5	5	5	5	3	3	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	3	4	5	5	2	2	1	1	5	5	5	5	3	2	4	4
3	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	3	2	5	5	5	5	5	5	5	5
4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	3	3	5	5	5	5

Tabella 22 - Candidati ai quali è stato modificato il punteggio

Un altro aspetto interessante risiede nel fatto che nella maggior parte dei casi (60%) in cui il valutatore modifica il punteggio, è per alzarlo (cfr. i riquadri gialli nella Tabella 23).

VAL	Punteggi Candidati Audio/Video																			
	A		B		C		D		E		F		G		H		I		L	
	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V	A	V
1	5	5	4	4	5	5	5	5	3	3	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	3	4	5	5	2	2	1	1	5	5	5	5	3	2	4	4
3	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	3	2	5	5	5	5	5	5	5	5
4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	3	3	5	5	5	5

Tabella 23 - Punteggi che sono stati alzati dopo la visione del video

Nei casi in cui il punteggio viene modificato, i resoconti verbali dei valutatori danno informazioni utili sulle motivazioni che hanno portato al cambiamento; dai commenti, infatti, emerge che **il video ha fornito degli elementi supplementari** per interpretare il contesto dell'esame e per valutare il maggiore o minore coinvolgimento dei candidati durante le interazioni. Il valutatore 3, per esempio, alza entrambi i punteggi delle candidate C e D da 4 a 5 perché dal video emergono delle condizioni ambientali che dal solo audio non si percepivano e che a suo avviso condizionano l'interazione (59):

(59) I punti deboli, dove è un po' debole l'interazione è, ripeto, è più ... la percepisco proprio come una questione di ambiente, di ... quindi, presenza di tre persone e l'essere registrate, videoregistrate e partecipare a un esame, lo attribuisco più a queste ... più a questi fattori. (Valutatore 3, C+D)

Sempre a proposito della coppia C+D, il valutatore 2 alza il punteggio da 3 a 4 alla candidata **C** perché il video rivela un suo maggiore coinvolgimento nell'interazione rispetto all'audio (60).

(60) Nella seconda parte dell'interazione invece (...) sembra sbloccarsi **C**: parlando, interagisce molto di più con l'altra candidata, si sporge verso il foglio per cercare conferma e anche usando ... la gestualità chiede ... un feedback costante di comprensione dell'altro candidato. (Valutatore 2, C)

Lo scarso coinvolgimento nell'interazione è invece la caratteristica che emerge dal video di un'altra interazione e che porta all'abbassamento da parte del valutatore 2 del punteggio alla candidata **I** da 3 a 2 (61):

(61) Resta per la maggior parte del tempo ferma sul proprio lato ... ferma sulla sedia, appoggiata sul lato più lontano rispetto all'altro candidato e in molti casi, anche quando **L** parla, fissa l'intervistatore e non ... e non ... e non il partner e non fissa **L** ... cosa che in alcuni punti, per alcuni brevissimi secondi, sembra quasi far mancare la comunicazione tra di loro. (Valutatore 2, I)

CONCLUSIONI

In diversi studi (Chalhoub-Deville, 2003; Deville e Chalhoub-Deville, 2006; Luoma, 2004; McNamara, 1997; Swain, 2001; van Lier, 1989; Weir, 2005; Young, 2011) è stato evidenziato che il costrutto della competenza nell'interazione orale, proposto in prima battuta da Kramsch (1986) e analizzato con studi empirici successivi, presenta nodi critici nella sua definizione e operazionalizzazione. Un primo nodo critico riguarda la difficoltà di valutare la *performance* del singolo durante l'interazione; infatti, si è sottolineato, che le risorse e le capacità dell'individuo s'intrecciano con quello che fanno gli altri partecipanti all'interazione e che la competenza interazionale è distribuita tra le persone che interagiscono, creando talvolta delle difficoltà nel processo di valutazione (cfr. Luoma, 2004; McNamara, 1997; Weir, 2005).

Un ampio tema di discussione si è incentrato su quale sia il tipo di test che più si avvicina alla conversazione in reali situazioni comunicative e che meglio elicitava le capacità interazionali dei candidati. I risultati di diversi studi (solo per citarne alcuni, Ross e Berwick 1992, Young e Milanovic 1992) hanno rilevato che nel test esaminatore-candidato intercorre una relazione di tipo asimmetrico che genera un'interazione con sequenze relativamente fisse (del tipo: domanda-risposta-espansione) che lascia scarse possibilità al candidato di mostrare le sue capacità interazionali. Altri studi successivi hanno portato l'attenzione sulla necessità di ampliare la definizione del costrutto della competenza interazionale, aggiungendo tra gli elementi a cui porre attenzione le mosse interazionali per sviluppare i temi tra parlanti nel corso dei turni di parola, gli slittamenti di argomento, il coinvolgimento dell'ascoltatore e le strategie per l'avvicendamento dei turni. Studi più recenti (Orr 2002; Ducasse e Brown 2009; May 2011) hanno preso in esame un altro aspetto fondamentale nella valutazione dei test di lingua parlata, cioè la percezione da parte dei valutatori degli aspetti salienti

dell'interazione. In questi studi è stata impiegata l'analisi dei protocolli verbali come strumento d'indagine. La nostra ricerca si colloca all'interno di quest'ultimo filone di studi, analizzando per la prima volta in contesto italiano la relazione tra le strategie messe in campo dai candidati per interagire efficacemente e la percezione e valutazione da parte dei valutatori di queste strategie.

I risultati della nostra ricerca mostrano che i valutatori sono consapevoli delle strategie d'interazione messe in campo dai candidati e percepiscono gli elementi concreti su cui basare la valutazione dell'interazione orale. I valutatori sono inoltre in grado di attribuire il giusto peso all'influenza che i due candidati esercitano vicendevolmente sulla *performance* e di percepire la misura in cui le interazioni mostrano un maggiore grado di collaborazione tra i due interlocutori. Dall'analisi dei protocolli verbali emerge, infatti, che i commenti dei valutatori vertono principalmente sulla capacità di gestire l'interazione, sul processo di valutazione e sulla gestione degli argomenti. Dalla quantità e dalla qualità dei commenti dedicati a questi argomenti, si può rilevare quindi una buona aderenza al costrutto della competenza interazionale. Per quanto riguarda la gestione dell'interazione, nei commenti si riportano le strategie con cui i candidati prendono e cedono il turno di parola (attraverso un gesto, una domanda o un segnale discorsivo); i valutatori commentano in questa sede anche le sovrapposizioni e le interruzioni tra i turni dei due candidati, attribuendo un valore prevalentemente positivo alle prime e uno negativo alle seconde. I valutatori rilevano, infine, l'equilibrio o le eventuali asimmetrie nella gestione dei turni di parola durante le interazioni delle diverse coppie.

Nel commentare la gestione degli argomenti, i valutatori considerano le interazioni più riuscite quelle in cui i candidati mostrano la capacità di mettere in relazione il proprio punto di vista con quello dell'interlocutore.

Un buon numero di commenti si sofferma sulla misura in cui le interazioni tra candidati assomigliano a delle conversazioni naturali, dando un valore positivo a questa caratteristica; in particolare, l'indice di autenticità di un'interazione viene rintracciato principalmente nel grado di coinvolgimento nella discussione da parte

dei candidati, che si manifesta attraverso la gestualità, la prossemica, il contatto visivo e l'uso di segnali discorsivi.

La percezione dell'interazione come co-costruzione viene colta dai valutatori negli scambi in cui i contributi dei candidati si intrecciano per formare un discorso comune, come, per esempio, quando uno dei due riassume parte di ciò che ha detto l'altro nel turno precedente e lo espande nel proprio turno.

Alcune volte il video ha permesso ai valutatori di avere un quadro più ricco sullo svolgimento delle interazioni e sugli aspetti non verbali, in modo particolare quelli legati all'interazione (il contatto visivo, la gestualità ecc.). Abbiamo riscontrato, tuttavia, che, sebbene il video offra certamente spunti che arricchiscono la percezione degli aspetti qualitativi dell'interazione, questi aspetti non sembrano entrare in gioco nel momento in cui si deve attribuire il punteggio alla *performance*.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson J. C., 1991, "Bands and scores", in J. C. Alderson e B. North (a cura di), *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*, Londra, British Council/Macmillan: 71-85.
- Bachman L. F., 1990, *Fundamental considerations in language testing*, New York, Oxford University Press.
- Bazzanella C., 1992, "Aspetti pragmatici della ripetizione dialogica", in G. Gobber (a cura di), *Linguistica pragmatica*. Atti SLI XXIV, Roma, Bulzoni: 433-454.
- Bazzanella C. (a cura di), 2002, *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerini.
- Benvenuto G. et al. "Le rubriche valutative", in *Piano Nazionale Qualità e Merito 2011-2012. Una scuola di qualità, per tutti*, Indire (http://for.indire.it/global_lms/uploads/pqm2012/15421.pdf).
- Berretta M., 1994, "Il parlato italiano contemporaneo", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della Lingua Italiana II*, Torino, Einaudi: 239-270.
- Berruto G., 1985, "Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica?", in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr: 120-153.
- Berruto G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Bettoni C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Brooks L., 2009, "Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance." *Language Testing*, 26: 341-366.
- Brown, A. et al., 2005, "An examination of rater orientations and test-taker performance on English-for-academic-purposes speaking tasks", *TOEFL Monograph Series*, 29, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Brown G. e Yule G., 1983, *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bygate M., 1987, *Speaking*, Oxford, Oxford University Press.
- Chalhoub-Deville M., 2003, "Second language interaction: current perspectives and future trends", *Language Testing*, 20: 369-383.

D'Este C., 2012, "New views of validity in language testing", *EL.LE Educazione linguistica. Language education*, 1. Disponibile all'indirizzo: http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/1_1_12_DEste.pdf. Data di accesso: 20 settembre 2016.

Deville C., Chalhoub-Deville M., 2006, "Old and new thoughts on test score variability: implications for reliability and validity", in M. Chalhoub-Deville et al. (a cura di), *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple perspectives*, Amsterdam, John Benjamins: 9–25.

Chomsky N., 1965, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (MA), MIT Press.

Canale M., Swain M., 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.

Canale M., 1983, "From communicative competence to communicative language pedagogy", in J. C. Richards e R. W. Schmidt (a cura di), *Language and Communication*, Londra, Longman: 2-27.

Coates, J., 1996, *Women Talk*, Oxford, Blackwell.

Consiglio d'Europa, 2001/2002, *Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford, 2002).

Consiglio d'Europa, 2009, *Relating language examinations to the Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), A Manual*, Strasburgo, disponibile all'indirizzo: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf (Data di ultimo accesso: 15 settembre 2016).

D'Achille P., 1990, *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*, Roma, Bonacci.

De Mauro et al., 1993, *LIP. Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etas Libri.

Ducasse A. e Brown A., 2009, "Assessing paired orals: Rater's orientation to interaction", *Language Testing*, 26: 423–443.

Együd G. e Glover P., 2001, "Oral testing in pairs – a secondary school perspective.", *ELT Journal*, 55: 70 - 76.

Ericsson K.A. e Simon H., 1993, *Protocol Analysis*, Cambridge (MA), MIT Press.

- Ffrench A., 1999, "Study of qualitative differences between CPE individual and paired speaking tests", *Internal UCLES EFL Report*.
- Foot M. C., 1999, "Relaxing in pairs", *ELT Journal*, 53: 36–41.
- Ford C. et al. (a cura di), 2002, *The language of turn and sequence*, Oxford, Oxford University Press.
- Fulcher G., 1996, "Testing tasks: Issues in task design and the group oral", *Language Testing*, 13: 23–51.
- Fulcher G., 2003, *Testing Second Language Speaking*, Londra, Pearson.
- Galaczi E., 2008, "Peer–peer interaction in a speaking test: The case of the First Certificate in English examination", *Language Assessment Quarterly*, 2: 89–119.
- Galaczi E., 2013, "Interactional competence across proficiency levels", *Applied Linguistics* 2013: 1–23, Oxford University Press.
- Galatolo R., e Pallotti G. (a cura di), 1999, *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione orale*. Milano: Cortina.
- Gan Z. et al., 2009, "Topic negotiation in peer group oral assessment situations: A conversation analytic approach", *Applied Linguistics*, 30: 315–34.
- Gan Z., 2010. "Interaction in group oral assessment: A case study of higher- and lower-scoring students", *Language Testing*, 27: 585–602.
- Gass S. e Varonis E., 1985, "Task variation and nonnative/nonnative negotiations of meanings", in S. Gass e C. Madden (a cura di), *Input in second language acquisition*, Rowley, Newbury House.
- Goffman E., 1967, *Interaction Ritual*, Garden City, NY, Doubleday.
- Green A., 1998, *Verbal protocol analysis in language testing research: A handbook*, numero monografico di *Studies in Language Testing*, 5, Cambridge, UCLES/Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J., 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hamp-Lyons L., 2007, "The impact of testing practices on teaching: ideologies and alternatives", in J. Cummins e C. Davison (a cura di), *International Handbook of English Language Teaching*. New York, Springer.

He A. W. e Young R., 1998, "[Language proficiency interviews: A discourse approach](#)", in R. Young e A. W. He (a cura di), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins: 1–24.

Hughes R., 2011, *Teaching and Researching Speaking*, Nuova edizione, Harlow, Longman.

Hymes D. H., 1972, "On communicative competence", in J. B. Pride e J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics, selected readings*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin.

Iwashita N., 1996, "The validity of the paired interview format in oral performance assessment", *Melbourne Papers in Language Testing*, 5 (2): 51–66.

Jacoby S. e Ochs E., 1995, "Co-construction: An introduction", *Research on Language and Social Interaction*, 28: 171–183.

Kramsch C., 1986, "From language proficiency to interactional competence", in *The Modern Language Journal*, 70 (4): 366–372.

Lantolf P. e Thorne S., 2007, "Sociocultural theory and Second language learning", in B. Van Patten e J. Williams (a cura di), *Theories in second language acquisition: an introduction*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc: 693–701.

Lazaraton A., 1996, "Interlocutor support in oral proficiency interviews: The case of CASE", *Language Testing*, 13 (2): 151–172.

Lazaraton A., 2002, *A qualitative approach to the validation of oral language tests*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lazaraton A., 2008, "Utilizing qualitative methods for assessment", in E. Shohamy and N. H. Hornberger (a cura di), *Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education, Volume 7*, Springer Netherlands: 197–209.

Long M., 1983, "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4: 126–141.

Leech, G., 1983, *Principles of pragmatics*, Londra, Longman.

Levelt W. J. M., 1989, *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA, MIT Press.

- Levelt W. J. M., 1999, "Producing spoken language: a blueprint of a speaker", in C.M. Brown e P. Hagoort (a cura di), *The neurocognition of language*, Oxford, Oxford University Press: 83-112.
- Levinson S., 1983, *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lo Duca M. G., 2013, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Nuova edizione, Roma, Carocci.
- Luoma S., 2004, *Assessing speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons J., 1977/1980, *Semantics I e II*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Marazzini C., 2013, *Da Dante alle lingue del web*, Roma, Carocci.
- Marcato G., 1985, "Italiano parlato, comunicazione di base e oralità", in G. Holtus e E. Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr: 24-41.
- Mariani L., 2011, "Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale.", *Italiano LinguaDue* (1): 273-293.
- May L., 2009, "Co-constructed interaction in a paired speaking test: The rater's perspective", *Language Testing*, 26: 397-422.
- May L., 2011, "Interactional Competence in a Paired Speaking Test: Features Salient to Raters", *Language Assessment Quarterly*, 8 (2): 127-145.
- McNamara T. F., 1997, "'Interaction' in second language performance: whose performance?", *Applied Linguistics*, 18: 446-66.
- Milanovic M. e Saville N. (a cura di), *Studies in Language Testing 3: Performance Testing, Cognition and Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Milanovic M. et al., 1996, "A study of the decision-making behaviour of composition markers", in M. Milanovic e N. Saville, (a cura di), *Studies in Language Testing 3: Performance Testing, Cognition and Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press: 92-114.
- Moore P., 2011, "Collaborative interaction in turn-taking: A comparative study of European bilingual (CLIL) and mainstream (MS) foreign language learners in early secondary education", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14: 531-49.

Nakatsuhara F., 2006, "The impact of proficiency-level on conversational styles in paired speaking tests", *Cambridge ESOL Research Notes*, 25.

Nakatsuhara F., 2009, "Conversational styles in group oral tests: how is the conversation constructed?", Ph.D. thesis, University of Essex.

Nencioni G., 1976, "Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato recitato", in *Strumenti critici* 29: 1-56; ristampato in id., 1983, *Di scritto e di parlato*, Bologna, Zanichelli.

North B. e Schneider G, 1998, "Scaling descriptors for language proficiency scales", *Language Testing*, 15(2): 217-263.

Norris J., 2001, "Identifying rating criteria for task-based EAP assessment", in T. Hudson e J. D. Brown (a cura di), *A focus on language test development: Expanding the language proficiency construct across a variety of tests. Technical report 2*, Honolulu, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center: 163–204.

Norton J., 2005, "The paired format in the Cambridge speaking tests", *ELT Journal*, 59: 287-297.

O'Sullivan B., 2008, "Notes on assessing speaking", Cornell University Language Resource Center Disponibile all'indirizzo:
<http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/osull1.pdf>, Data di accesso: 3 settembre 2016.

O'Sullivan B. et al., 2002, "Validating speaking-test tasks", *Language Testing*, 19 (1): 33–56.

O' Sullivan B., 2011, *Language Testing. Theories and Practices*, Palgrave MacMillan.

Ochs E. et al. (a cura di), 1996, *Interaction and grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.

Orletti F., 2000, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci.

Orr M., 2002, "The FCE speaking test: using rater reports to help interpret test scores", *System*, 30: 143–154.

Pollit A. e Murray N. L., 1996, "What raters really pay attention to", in M. Milanovic e N. Saville (a cura di), *Performance Testing, Cognition and Assessment*, numero monografico di *Studies in Language Testing*, 3, Cambridge, Cambridge University Press: 74-91.

Renzi L., 2000, "Le tendenze dell'italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo", in *Studi di lessicografia italiana* XVII: 279-319.

Renzi L., 2012, *Come cambia la lingua*, Bologna, il Mulino.

Riggenbach H., 1998, "Evaluating learner interactional skills: conversation at the micro level", in R. Young, A. He (a cura di), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*, Studies in Bilingualism, 14, Amsterdam e Philadelphia, John Benjamins: 53-67.

Roever C., 2011, "Testing of second language pragmatics: Past and future", *Language Testing*, 28 (4): 463-481.

Ross S. e Berwick R., 1992, "The discourse of accommodation in oral proficiency interviews", *Studies in Second Language Acquisition*, 14 (2): 159-176.

Sabatini F., 1982, "La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni", in A.M. Boccafurni e S. Serromani (a cura di), *Educazione linguistica nella scuola superiore. Sei argomenti per un curriculum*, Roma, Provincia di Roma e Consiglio Nazionale delle Ricerche: 105-127.

Sabatini F., 1985, "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in G. Holtus e E. Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr: 154-184.

Sabatini F., 1990, "Una lingua ritrovata: l'italiano parlato", in *Studi latini e italiani* IV: 215-234.

Sacks H. et al., 1974/2000, "A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation", in *Language* 50: 696-735 (trad. it 2000, "L'organizzazione della presa del turno nella conversazione", in P. Giglioli e G. Fede, a cura di, *Linguaggio e contesto sociale*, Bologna, Il Mulino: 97-135).

Saville, N. e Hargreaves, P., 1999, "Assessing speaking in the revised FCE", *ELT Journal*, 53(1): 42-57.

Séror J., 2005, "Computers and Qualitative Data Analysis: Paper, Pens, and Highlighters vs. Screen, Mouse, and Keyboard", *TESOL Quarterly*, 39(2): 321-328.

Shohamy E. et al., 1986, "Introducing a new comprehensive test of oral proficiency", *English Language Teaching Journal*, 40: 212-220.

Sinclair J. e Coulthard M., 1975, *Towards an analysis of discourse*, Oxford, Oxford University Press.

Skehan P., 2001, "Tasks and language *performance* assessment", in M. Bygate et al. (a cura di), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*, Londra, Longman: 167-185.

Sobrero A.A., 1992, *L'italiano di oggi*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.

Sornicola R., 1981, *Sul parlato*, Bologna, il Mulino.

Swain M., 1995, "Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 16(3): 371-391.

Swain M., 2001, "Examining dialogue: Another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores", *Language Testing*, 18: 275-302.

Taylor L., 2000, "Approaches to rating scale revision", *EFL Research Notes*, 3: 14-16.

Taylor L., 2001, "The paired speaking test format: Recent studies", *University of Cambridge ESOL Examinations Research Notes*, 6: 15-17.

Taylor L., 2011, *Examining speaking*, Cambridge, UCLES/Cambridge University Press.

Turner C. e Upshur J., 1996, "Developing rating scales for the assessment of second language *performance*", in G. Wigglesworth e C. Edler (a cura di), *Australian review of Applied Linguistics, serie S, 13, the language testing cycle: from interception to washback*, Melbourne, ARAL: 55-79.

Van Lier L., 1989, "Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: oral proficiency interviews as conversation", *TESOL Quarterly*, 23: 489-508.

Varcasia C., 2012, "La valutazione del parlato degli studenti: implicazioni sul testing linguistico", *Italiano LinguaDue*, 2: 11-34. Disponibile all'indirizzo: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2813>. Data di accesso: 5 settembre 2016.

Voghera M., 1992, *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Bologna, il Mulino.

Voghera M., 2004, "La distribuzione delle parti del discorso nel parlato e nello scritto", in R. van Deyck et al., *La variabilité en langue*, Gent, Communication and Cognition: 261-284.

Voghera M., 2010, "Lingua parlata", in *Enciclopedia dell'italiano* online, Treccani (<http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata>).

Vygotskij L. S., 1980, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.

Weigle S., 1994, "Effects of training on raters of ESL compositions", *Language Testing* 11: 197–223.

Waring, H. Z. 2002, "Displaying substantive reciprocity in seminar discussion", *Research on Language and Social Interaction* 35: 453–79.

Weir C.J., 1993, *Understanding and Developing Language Tests*; New York, Prentice Hall.

Weir C. J., 2005, *Language testing and validation*, New York, Palgrave Macmillan.

Wiggins G., 1998, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, California, Jossey-Bass Inc.

Young R., 1995, "Conversational styles in language proficiency interviews", *Language Learning*, 45 (1): 3–42.

Young R., 2000, *Interactional competence: challenges for validity*, articolo presentato all'incontro annuale del Language Testing Research Colloquium.

Young R., 2008, *Language and interaction: An advanced resource book*, Londra e New York, Routledge.

Young R., 2011, "Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing", in E. Hinkel (a cura di), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. 2, Londra e New York, Routledge: 426-443.

Young R. e Milanovic M., 1992, "Discourse variation in oral proficiency interviews", *Studies in Second Language Acquisition* 14: 403-424.

APPENDICI

Appendice 1 - *Task di elicitazione*

Il 31 ottobre è finita l'Esposizione Universale a Milano (EXPO 2015); nell'enorme area in cui si è svolta la manifestazione, nascerà un polo internazionale di ricerca e tecnologia che si occuperà di creare strumenti per allungare la vita e migliorarne la qualità. Fate parte del comitato che deve decidere quali siano le attività su cui concentrarsi, all'interno di questa lista:

- strutture che collegano le scoperte e le tecnologie mediche;
- sistemi per migliorare il benessere in una società che invecchia;
- innovazioni nei materiali sostenibili e nel ciclo dell'acqua e dei rifiuti;
- valorizzazione del patrimonio artistico e culturale.

Candidato A da solo

Devi mettere le attività in ordine d'importanza da 1 a 4 (la numero 1 è la più importante, la 4 la meno importante).

Classifica:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Candidato B da solo

Devi mettere le attività in ordine d'importanza da 1 a 4 (la numero 1 è la più importante, la 4 la meno importante).

Classifica:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Candidato A e Candidato B insieme

Dovete:

- **difendere e motivare la vostra classifica;**
- **discutere insieme il valore di ogni proposta;**
- **arrivare a una classifica comune.**

Classifica comune

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Appendice 2 - Modello di consenso informato

CONSENSO INFORMATO

Gentile studente,

chiedo la sua disponibilità a partecipare alla ricerca che sto svolgendo per completare il corso di Dottorato in Lingue, Culture e Società Moderne e Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia sulla valutazione della produzione e dell'interazione orale. (Dottoranda: Costanza Menzinger; Tutor: Prof. Carmel Mary Coonan)

Durante l'esame, se lei acconsentirà, la riprenderò con la telecamera. La partecipazione a questo studio è volontaria. Lei è libero di non acconsentire alle riprese senza alcuna penalità o ripercussione. **Le sarei però molto grata se Lei volesse collaborare allo studio.**

Trattamento dei dati

I dati raccolti saranno trattati in accordo con le leggi sulla privacy e in conformità al Decreto Legislativo 30 giugno 2003 n. 196 "Codice in materia di protezione dei dati personali", garantendo l'anonimato dei partecipanti.

I dati raccolti saranno registrati, elaborati, gestiti e archiviati in forma cartacea, automatizzata e informatizzata per le esclusive finalità connesse con la ricerca. I dati potrebbero essere inseriti in pubblicazioni e/o presentati a congressi, convegni e seminari scientifici.

Cordialmente,

Costanza Menzinger

Il sottoscritto (Nome) _____ (Cognome) _____

Acconsente alle riprese.

Data:

Firma:

Appendice 3 - Istruzioni per il resoconto verbale

Con questo studio mi propongo di indagare gli aspetti su cui gli esaminatori si soffermano per valutare le *performance* dei candidati con particolare riferimento all'interazione. Potete fare riferimento anche ad aspetti non specificatamente trattati nella griglia di valutazione e qualsiasi commento o interpretazione che vorrete offrire sarà di grande aiuto.

Ascoltate una prima volta la *performance* dall'inizio alla fine come fate normalmente quando valutate l'interazione di una coppia di candidati. Prendete appunti durante l'ascolto come fareste normalmente. Alla fine dell'ascolto, vi prego di scrivere il punteggio che attribuireste a ciascuno dei due candidati e registrare un breve commento sul perché avete attribuito ciascun punteggio. Conservate il foglio con gli appunti e il punteggio.

Poi guardate il video della *performance* dall'inizio alla fine; anche in questo caso, potete prendere appunti. Alla fine della visione, vi prego di confermare o modificare il punteggio e registrare un breve commento in cui motivate la conferma o il cambiamento del punteggio. Conservate il foglio con gli appunti e il punteggio.

Guardate il video una seconda volta; fermate il video e commentate qualsiasi aspetto della *performance* che vi sembra importante per valutare la competenza del candidato con particolare riferimento agli elementi che secondo voi contribuiscono al maggiore o minore successo dell'interazione. Commentate nel modo più dettagliato possibile e fermate il video ogni volta che volete. Ricordatevi di registrare per ogni commento il minutaggio del video.

1. Ascoltate l'audio della *performance* dall'inizio alla fine senza interromperla
2. Prendete appunti come fareste normalmente
3. Scrivete il punteggio alla fine dell'ascolto
4. Registrate un primo commento globale
5. Vedete il video della *performance* dall'inizio alla fine

6. Prendete appunti
7. Scrivete il punteggio dopo la visione
8. Registrate un secondo commento globale
9. Rivedete il video una seconda volta; questa volta potete fermare il video ogni volta che volete per commentare qualsiasi aspetto della *performance* che ha influenzato la vostra valutazione della competenza del candidato.
10. Conservate i fogli con i vostri appunti e i punteggi e poi inviatemeli insieme al resto del materiale.

Alla fine dovrò ricevere da ognuno di voi per ogni coppia:

- un file per commento da registrare alla fine dell'ascolto **dell'audio** (es. A e B) nominato così:

1_A e B_1_asc;

- un file per commento da registrare alla fine della visione **del video** nominato così:

1_A e B_1_vid_fin;

- un file* per i commenti da registrare **durante la visione del video** nominato così
1_A e B_1_vid_dur.

*se riuscite cercate di fare un unico file con i commenti (il registratore di suoni del mio pc consente di mettere in pausa il file audio e poi ricominciare a registrare successivamente, sennò provate con il software Audacity).

- **Annotate qualsiasi anomalia durante il processo (eventuali interruzioni, problemi tecnici ecc.);**

- **Fate ogni volta il processo dall'inizio alla fine (calcolate circa un'ora di tempo per coppia).**

Buon lavoro e GRAZIE!

Costanza Menzinger

Appendice 4 - Scala di valutazione

Efficacia comunicativa nell'interazione	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende appieno il messaggio dell'interlocutore e risponde appropriatamente collegando i propri interventi a quelli dell'interlocutore. • Contribuisce pienamente ed efficacemente alla conversazione. • Prende, mantiene e cede la parola con sicurezza e in modo appropriato. • Usa con successo le strategie comunicative.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo quasi sempre adeguato sviluppando l'argomento di discussione o introducendo un nuovo argomento. • In generale contribuisce efficacemente alla conversazione. • Prende, mantiene e cede la parola con qualche esitazione ma in modo generalmente appropriato. • Usa in modo relativamente efficace le strategie comunicative.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo generalmente adeguato ma con contributi non sempre pertinenti al discorso. • Sostiene e sviluppa la conversazione con aiuti minimi dell'altro candidato. • Prende, mantiene e cede la parola con qualche passo falso e in modo talvolta inappropriato. • Usa le strategie comunicative ma non sempre in modo appropriato ed efficace.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende con qualche difficoltà il messaggio dell'interlocutore e non sempre riesce a rispondere con contributi pertinenti al discorso. • Contribuisce allo sviluppo della conversazione con qualche piccolo aiuto dell'altro candidato per trovare una parola o sviluppare un'idea. • Prende, mantiene e cede la parola con difficoltà e in modo talvolta inappropriato. • Usa le strategie comunicative in modo molto limitato.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Spesso non comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde con difficoltà o con contributi poco pertinenti al discorso. • Per lo sviluppo della conversazione è indispensabile l'aiuto dell'altro candidato per trovare una parola o sviluppare un'idea. • Spesso fatica a prendere, mantenere e cedere la parola in modo appropriato. • Usa le strategie comunicative in modo inadeguato.

Appendice 5 - Sistema di codifica dei protocolli (Legenda)

- COLL *Risponde appropriatamente e collega i propri interventi a quelli dell'interlocutore*
- INIZ *Contribuisce alla conversazione prendendo l'iniziativa*
- GEST Gestisce l'interazione - accezione positiva
- DOM Domina l'interazione - accezione negativa
- TP *Gestisce efficacemente i turni di parola*
- SC *Usa le strategie comunicative*
- COOP Cooperava con l'interlocutore
- SD Usa efficacemente i segnali discorsivi
- NEGO Chiede chiarimenti, conferme, verifica comprensione interlocutore
- ES Esprime le proprie opinioni
- CHIE Chiede l'opinione dell'interlocutore
- SIC Grado di sicurezza mostrato
- EFF Efficacia comunicativa in generale
- LING Valutazione di aspetti linguistici (registro, sintassi, lessico ecc.)
- EXTRA Valutazione di aspetti extra-linguistici
- QUA Qualità dell'interazione
- AUT Misura in cui l'interazione assomiglia a una conversazione autentica
- SIC Grado di sicurezza mostrato
- PA Punteggio audio
- PV Punteggio video
- ALTRO altri aspetti che non rientrano nelle categorie individuali
- * In corsivo gli aspetti descritti nella scala di valutazione

Altri aspetti

- CA confronto con l'altro candidato della coppia
- CC confronto della coppia con un'altra coppia
- AV= Confronto audio-video somiglianze
- AV≠ Confronto audio-video differenze
- GRI Riferimenti espliciti alla scala di valutazione con citazioni

Appendice 6 - Esempi di codifica dei protocolli verbali

Valutatore 2

A e B

Commento dopo l'ascolto

Entrambi i candidati hanno un'ottima capacità linguistica/A+B, LING
e anche un'ottima capacità d'interazione ... ehm ... il canale di comunicazione è
lasciato con ... continuamente aperto, chiedono continuamente il feedback ... del
... dell'altro candidato sia A che B e forniscono continuamente ... ehm ...
l'assicurazione di, di aver capito .../A+B, SC
e di ... di continuare nel discorso con ... ripetono continuamente: "Ok", "Certo",
"Giusto"/A+B, SD, CIT
A si rivolge con il "Tu" a B e B risponde correttamente con il "Tu", ci sono
scambi molto rapidi/A+B, LING
ci sono scambi molto rapidi/DIN
fatti anche solo di semplici battute, come: "No", "Sì, sì", scambi molto molto
appropriati/A+B, TP, CIT
A sa prendere la parola in modo naturale e la sa prendere anche al di fuori del
proprio turno /A, TP
quando B si ... prosegue per alcuni secondi in una con ... in un ... nel parlare/B, TP
prende., A prende la parola in modo ... in modo autonomo/A, TP
e ... B sa ... chiede continuamente conferma/B, SC
e sa mantenere la parola/B, TP
e contribuisce anche attivamente alla discussione con altri spunti, ad esempio:
"Come dicono nel mio Paese"/B, INIZ, CIT
... ehm ... in generale, un ... direi, un'ottima interazione, ho assegnato a entrambi il
punteggio di 5/A+B, PA

Commento dopo il video

Anche la visione del video ha confermato le impressioni che ho avuto
nell'audio/AV=

è un'interazione molto naturale .../AUT
in cui ... entrambi i candidati, più che nell'audio, dimostrano s-sinceramente
interesse nel proseguire il dibattito/A+B, AUT, AV≠
... ehm ... per arrivare a una soluzione comune/A+B, SOL
entrambi sottolinea ... sottolineano con gesti e con la gestualità i concetti che
esprimono, i gesti sono sempre coerenti alla loro posizione/A+B, EXTRA
A fin dall'inizio del monologo, qui non so, forse con ... su suggerimento
dell'intervistatore, ma si rivolge subito a B/A, TP
e fin dall'inizio, allo stesso modo B sorride, annuisce .../B, SD, EXTRA
quando l'altro esprime le proprie posizioni ... ehm .../A, ES
fissa A e quindi dimostra interesse/B, EXTRA
tant'è che A risponde a questa ... a questa espressione di interesse ... ehm ...
dimostrata dalla ... da, da, da, dagli occhi e dal ... dalla posizione di B chiedendole
la sua opinione, infatti le chiede: "Cosa ne pensi tu?"/A, CHIE, CIT
... Ehm ... si avvicinano, come ... dal punto di vista della prossemica, si avvicinano
nella seconda parte dell'interazione ... nel momento in cui dibattono più ... più
serratamente e indicano soprattutto A indica la lista del ... dell'altro /A+B, DIN,
EXTRA
e ... sottolineando la ... la ... cercando di restare in tema e di ... e rispondendo in
maniera appropriata anche al task dato dal ... dall'intervistatore/A, COLL
e ho confermato per entrambi il punteggio di 5/A+B, PV

Commento durante il video

00.36 Fino a qui, per i primi secondi del video i candidati parlano in maniera ...
abbastanza statica/A+B, DIN-

A probabilmente si rivolge a B solo ... su consiglio dell'intervistatore/A, TP

e B ... prende appunti senza fissare A/B, EXTRA

per cui, in questa prima fase gli elementi pragmatici sono molto limitati e anche
l'interazione è semplicemente verbale/A+B, EXTRA

01.01 A collega ... espande il proprio discorso e allarga la conversazione/A, INIZ

è in questo momento che inizia la fase più dibattuta del dialogo/DIN
e entrambi i candidati iniziano a usare anche le mani e i gesti per sottolineare i
concetti che esprimono/A+B, EXTRA
cosa che rende l'interazione molto più naturale/AUT

01.42 B ha iniziato a parlare stando seduta ferma, con le mani ferme sulla sedia,
nel momento in cui le viene data la parola da A /A, TP
usa elementi pragmatici del discorso, inizia a usare le mani per sottolineare i
concetti che esprime/ B, EXTRA
rendendo di nuovo molto più naturale l'interazione tra i candidati/(AUT)
però è interessante che, fino al momento in cui non le viene data la parola lei resta
ferma a ascoltare/B, TP, EXTRA

01.54 Il feedback di A che risponde: "Sì, certo"/A, SD, CIT
non è dato a un ... dal fatto, non è dato tanto dal fatto che B l'abbia apostrofato
apertamente/B, TP
quanto dal fatto che lei continui a indicarlo con la mano/B, TP, EXTRA
e quindi richiedendo implicitamente da parte sua un ... un feedback di accordo e di
disaccordo su quanto lei dice/B, SC

02.55 Quando A vuole fare un confronto tra la propria scala e quella di B riduce la
distanza dall'altro candidato sporgendosi verso di lei e indica direttamente sul
foglio il punto di cui vuole ... di cui vuole trattare ... quindi non limitando il
dibattito all'aspetto linguistico, ma ... usando anche elementi ... di gestualità e di
pragmatica, extralinguistici/A, EXTRA

03.05 A sembra voler ... cedere la parola a B ma vuole concludere il proprio
concetto/A, TP
e quindi enfatizza quello che sta dicendo con una maggiore gestualità/A, EXTRA
e riesce a mantenere la parola/A, TP

04.28 B ha ascoltato per alcuni secondi la ... il ... A parlare in maniera più lunga, dilungarsi/B, ASC

nel momento in cui ... senza muovere le mani, restando seduta sulla sedia, nel momento in cui ... in cui vuole ... proporre una propria posizione diversa ricomincia con ... con la gestualità/B, PERS, EXTRA

, muove nuovamente le mani, soprattutto nel gesto che vuole indicare la definitezza ... con la mano aper- ... col palmo aperto, il movimento dall'alto in basso della propria posizione, rispetto a quella di A ... che A ha appena espresso/B, ES, EXTRA

e mi sembra un gesto molto molto naturale all'interno di una conversazione a cui entrambi i candidati sembrano ... sinceramente ... che sembrano sinceramente interessati a sviluppare/A+B, (AUT)

Appendice 7 - Commenti dei valutatori trascritti

Valutatore 1

A e B

Commento dopo l'ascolto

Io ho messo a A 5 e a B 4 perché A ha ovviamente una proprietà di linguaggio che sicuramente influenza e che lo rende più padrone della ... di gestire tutta l'interazione; l'interazione è molto veloce, ... ehm ..., A sovrappone molto la voce, in realtà le dà sempre man forte nella ... dur- ... mentre B parla, lui interagisce costantemente con lei, in realtà anche un po' ... ehm ... scavallandola e ... prende la parola, la dà sempre A rispetto a B, la dà in maniera anche molto cortese utilizzando tutte le ... le forme di cortesia ... ehm ... ripete, durante la ... durante la prova, molte volte: "Sì, sì" eccetera, oppure ... ovviamente, per esempio: "Al secondo posto che cosa hai messo?", quindi, decide proprio di gestire lui la, l'interazione e lo fa in ... in maniera ... integerrima, mentre B, avendo dei problemi di sintassi, di lessico eccetera, quindi ha ovviamente meno sicurezza di sé, risponde a tono, quindi quando A le formula le domande lei risponde totalmente, relativamente adeguatamente, insomma, quindi sviluppa l'argomento di discussione, introduce un nuovo argomento, quindi, ovviamente in maniera lineare ... ehm ... però ovviamente c'è qualche esitazione e anche quando formula le sue argomentazioni nonostante come efficacia ... insomma ... nonostante rispetti le tempistiche, ovviamente, la sua efficacia comunicativa ... viene ... insomma, viene un po' meno rispetto a quella di A.

Commento dopo il video

Non ho cambiato la mia posizione per quanto riguarda l'efficacia comunicativa, dal video ... in realtà non c'è molta differenza tra video e ascolto in questo caso, nel senso, qualche volta si guardano negli occhi, come deve essere, ma non c'è una grande ... ehm ... gestualità, o ... insomma, non intervengono altri ... altri ... caratteri ... così, comunicativi, oltre quelli linguistici, per cui ... ehm ... anche B dal video sembra molto sicura di lei però poi ovviamente quello che dice ha senso,

ma ... come efficacia comunicativa di un B2, insomma, ovviamente, ha delle lacune quindi per me, rimango con il punteggio di A 5 e B 4.

Commento durante il video

00.30" Quando A parte con ... con il commento, a un certo punto non guarda ... guarda l'insegnante, l'insegnante molto probabilmente, anche se non si vede, fa ... gli fa intendere che deve parlare con B, quindi la guarda e ... diciamo che da lì ... forse sembra anche un po' più ... tutto più naturale, nel momento in cui ... gli ... i candidati ... cominciano un'interazione guardandosi l'uno con l'altra.

02.00 A comincia ad interrompere ... il discorso di B che sicuramente ... la ... così, le ... (3") che sicuramente la blocca anche emotivamente

02.20 Invece è B a questo punto ad interrompere A, per cui si crea una situazione di ... di equilibrio tra i due ... quindi anche lei diciamo si è appropriata della tecnica di ... di A di interrompere la discussione

02.58 A, dopo aver chiesto a B qual è la sua classifica ... ehm ... guarda gli appunti di B, per cui con ... con la penna le ... fa vedere, insomma, che la loro classifica in realtà è diversa, quindi in questo punto il video è più efficace dell'audio, ma comunque non penso che influenzi il ... la valutazione dell'efficacia comunicativa.

Sicuramente, l'aver messo queste due persone insieme, che a livello psicologico sono relativamente forti, rende entrambi un po' più sicuri nella loro interazione, nel senso che ... calcolando che A interrompe parecchie volte B, che B si appropriata della tecnica di A, per cui anche lei comincia ad interrompersi, emotivamente nessuno dei due cede, quindi sicuramente questo dà ... si sentono a loro agio, quindi, si conoscono evidentemente ... ehm ... portano avanti il discorso come ... come fossero due amici che veramente parlano di questo tema. Credo fermamente che la loro ... il loro feeling, nel senso, la loro ... ehm ... comunicazione, anche ... il loro andare così d'accordo o anche essere due tipologie di persone relativamente simili abbia favorito sicuramente questa interazione, quindi, con questi due personaggi, A 5 e B 4, la comunicazione è andata in questo modo, molto probabilmente, forse, se l'intervistatrice avesse deciso altre coppie

forse qualcuno di loro avrebbe ... avrebbe insomma inciampato un po' di più, quindi, credo, almeno, la mia opinione è che ... ehm ... in ... in un ... esame e in un'interazione del genere, ovviamente, il feeling che si crea con l'altra persona è fondamentale.

C e D

Commento dopo l'ascolto

... Ehm ... all'inizio l'interazione per quanto compia tutti i parametri di efficacia comunicativa è molto freddo, un po' in blocco, per cui prima inizia C, dopodiché prende la parola Irina, come si chiama? D però da sole, quindi non utilizzando molto le ... nessun tipo di ... ehm ... (3'') non cedendo molto la parola; dopo un po' però prendono confidenza e ... ehm ... fanno anche ... si fanno anche, soprattutto per esempio D con C propone anche delle domande che sono un po' extra, nel senso, le chiede se è andata all'EXPO ... ehm ... le chiede che cosa, che cosa ne ha, insomma che cosa ne ha pensato, quindi, diciamo che man mano, alla fine prendono più confidenza e cominciano ad applicare tutte le norme d'interazione. In realtà, ho messo 5 ad entrambe perché per quanto all'inizio sia un po' noiosa come tipo d'interazione e molto bloccata e quindi sia poco veloce ma poco rapida, in realtà sono ... si comprendono appieno ... ehm ... i loro, le loro argomentazioni contribuiscono pienamente ed efficacemente alla conversazione quindi a quello di cui stanno parlando ... ehm ... prendono comunque la parola sia con sicurezza che in maniera appropriata, quindi rispondendo a tono. D ... ehm ... è la prima che ... che comincia ad avanzare ... ehm ... insomma, palesemente più le tecniche dell'interazione per cui usa per esempio la congiunzione "Invece", ... ehm ... poi, a un certo punto pone una domanda ...: "Secondo lei, cosa ha messo al terzo punto", ovviamente, cambiando un po' la flessione del verbo, ma, insomma, comunque per quanto riguarda l'interazione ci sta, risponde a un certo punto con: "Sì, infatti", "Sì, concordo", "Sono d'accordo", "Io penso che" ... ehm ... oppure: "No, no, questo è vero", quindi stando molto più all'interno della conversazione. C ha un'efficacia comunicativa buona, parla bene, stanno parlando dello stesso tema, all'inizio non pone domanda, per cui si interrompe e D

comincia a parlare di ciò che ha messo al primo punto ... ehm ... solo verso dopo la metà comincia a parlare del quarto punto e cioè dicendo: “Ah, nel secondo e nel quarto punto penso che abbiamo messo lo stesso”, “Sì, sì” per dare ... insomma, ragione, o per dimostrare che sta seguendo il discorso di D ... ehm ... quindi è un po’ meno attiva rispetto a D, ma comunque risponde pienamente alla sua efficacia comunicativa ... ehm ... non si può dire neanche che sia qualche esitazione, nel senso, secondo me è più ... non è una questione di conoscenza, di competenza, è una questione ... ehm ... umana, emotiva per cui ... ehm ... è in grado di, di, di, di sostenere un’interazione, una comunicazione, una conversazione in maniera, insomma, ottima, per cui non penso che questo possa inficiare nell’abbassamento del voto dell’interazione ... ehm ... anche se è vero che carbuca un po’ lentamente.

Commento dopo il video

Il video supporta l’audio, quindi, si guardano poco, interagiscono poco, D, che è quella anche nell’audio più attiva, che usa dei connettivi con il discorso, per intervenire nel discorso di C è quella che in effetti poi la guarda di più, ... ehm ... e giusto poi alla fine, in effetti, quando anche nell’audio si sente che prendono più confidenza è il momento in cui anche tra di loro nel video si evince che c’è più ... ehm ... si amalgamano di più, quindi, si sono un po’ sciolte e ... si guardano di più, sono anche meno impalate con il corpo, ... ehm ... per cui, insomma, rimango ... anche dopo la visione del video non mi cambia moltissimo, quindi ... rimango sempre della stessa idea: che D sia un 5 pieno perché si scioglie prima ... ehm ... C sia un 5 un po’ stiracchiato ma alla fine è comunque un 5 perché come efficacia comunicativa ... ci sta, nel senso, appunto, come anche ho detto prima ... ehm ... porta avanti il suo discorso ed interviene, anche se un po’ poco, oppure richiama ... richiama l’altra ... richiama l’altra candidata, anche se comunque un po’ freddamente, ma poi dopo un po’ invece prendono confidenza e tutto inizia a filare molto più velocemente, all’inizio solo sono un po’ più gelide, ma ... ehm ... insomma a livello di contenuti, a livello di interazione, anche se molto ferma ... ehm ... corrisponde pienamente secondo me a un 5.

Commento durante il video

00.14 È l'intervistatrice che fa un gesto molto diretto a C dicendo "Devi parlare assolutamente guardando anche la tua compagna", fatto sta che infatti per il primo periodo, anche nell'audio si è riscontrato eccetera, nel primo periodo rimane molto concentrata su se stessa, piuttosto che rendersi conto che deve portare avanti un'interazione; è interessante, *anche se non so quanto ti possa essere ... servire* (ride), però come D sta guardando C molto concentrata: la guarda ferma, fissa, mentre C sta leggendo il suo ... la sua scaletta, la guarda un po' come un insegnante il suo discepolo, quindi non sta richiedendo molto la (...) la sua opinione all'inizio.

01.16 Di nuovo riinterviene, sempre gestualmente, la ... l'intervistatrice cercando di svegliare un po' C, dicendo: "Ehi, devi parlare con l'altra, non devi fare un monologo", però C adesso è un po' ... ancora molto ferma su se stessa.

2.15 Inizia il primo approccio timido di C che cerca di sostenere D suggerendole una parola, che in realtà poi D rifiuta perché non è il verbo che stava cercando, però già si sta cominciando a sciogliere un po'.

Ho sbagliato prima (*si riferisce al commento finale ascolto*), perché D dice: "Secondo lei, cosa lei ha messo al terzo punto?", quindi la flessione del verbo è giusta, all'inizio avevo sentito "Secondo lei, cosa hai messo al terzo posto".

3.40 Cambia totalmente la situazione, perché, come anche ho detto prima ... ehm ... con domanda di D su una sua esperienza personale, se è andata o meno all'EXPO, C si scioglie e quindi, anche gestualmente, si vede che ora hanno ... si sono connesse e infatti a

4.10 è C a questo punto che inizia a fare le domande a D; quando C dice che lei rimane della sua idea, a quel punto interviene l'intervistatrice dicen- ... che ... che, in realtà, il compito è quello di convincere D, quindi a quel punto si trova costretta e ripone un'altra domanda di nuovo a D.

5.00 Di nuovo esulano dal loro compito ... ehm ... di esame, quindi di parlare della loro classifica per quanto riguarda l'EXPO e di nuovo D fa un'altra domanda a C sulla sua vita personale, quindi, di nuovo, si risolvono ulteriormente.

Nel video una cosa importante che si vede, cosa che per esempio non si ascolta nell'audio, è che quando sembra che ognuna prenda la sua tangente e quindi vada da sola ... ehm ... in realtà nel video si vede che stanno collaborando, che quindi stanno leggendo lo stesso foglio, che stanno più o meno studiando la stessa situazione insieme, quindi già questo interviene, cioè, è un elemento importante dell'interazione

E ed F

Commento dopo l'ascolto

... Ehm ... ma diciamo che l'interazione è ... è pessima, nel senso che non sussiste praticamente, tant'è che spesso e volentieri deve intervenire l'intervistatrice per cercare di quagliare il loro discorso ... ehm ... la pronuncia sia di E che di F subisce una forte influenza della propria lingua madre e si capisce perfettamente che quella di E è tedesca e quella di F è portoghese, non so se portoghese o brasiliana, comunque, insomma, è abbastanza nasale ... ehm ... vale un po' in questo caso secondo me l'efficacia comunicativa, nel senso, io ho messo a E ... a F 2 e su E ho dei dubbi, ma penso un po' più di 2 quindi sono un po' sul 3, nel senso: comincio da F ... ehm..interviene senza che gli si passi mai la parola, quindi, diciamo che se la ... se la accaparra da solo; gli ho messo 2 perché in realtà contribuisce allo sviluppo della conversazione, in maniera MOOLTO basilare, tant'è che infatti non riescono mai ad arrivare a un punto, perché, come ho detto prima, interviene spesso l'intervistatrice, anche se qui, per esempio, nella griglia c'è scritto: Contribuisce allo sviluppo della conversazione con qualche piccolo aiuto dell'altro candidato per trovare una parola o sviluppare un'idea, in realtà nessun aiuto gli arriva dall'altro candidato; però diciamo che, comunque, anche se non gli arriva direttamente, prende parte del discorso dell'altro per cominciare il suo discorso ... ehm ... ma ha una capacità di efficacia comunicativa bassissima: quasi non si capisce quello che dice, non..parla in maniera molto, così ... a bassa voce ... ehm ... non sviluppa molto i concetti se non oltre quello che sono le ... ehm ... ciò che è scritto anche, nel ... oddio come si chiama? ... ehm ... lì nell'item per cui ... insomma, ripete principalmente le frasi della ... della scaletta che

dovevano ... ehm ... della classifica che dovevano fare ... ehm ... mentre E ho messo 3, semplicemente perché comunque è più fluida la sua ... insomma, la sua interazione, nel senso, è più fluido ciò che dice, è più fluida la maniera in cui lo dice, si capisce meglio, ovviamente, qual è il contenuto di ciò che dice, in qualche modo riesce a ... a sviluppare, a sviluppare i temi ... ehm ... dello stem, certo che l'interazione è praticamente nulla, perché non ... non pone una domanda, non ... non lo so, non ho ancora visto il video, ma mi immagino che non si guardino minimamente, ognuno ... ehm ... così, e quindi niente, E 3 perché ... appunto, boh? te l'ho detto prima, nel senso che alla fine ... ehm ... più o meno, insomma, porta avanti dei contenuti, solo che non risponde minimamente neanche (...?) a questa scaletta dell'efficacia comunicativa, in realtà mi sento molto a disagio, perché ... non potrei mettere neanche 1 all'efficacia comunicativa, perché Spesso non comprende il messaggio dell'interlocutore non è vero, risponde con difficoltà ... cioè, non c'è proprio l'interazione tra di loro, quindi non so proprio su che cosa basarmi ... molto, non lo so, quindi, a questo punto mi baso un po' sull'efficacia comunicativa che, secondo me, insomma l'efficacia comunicativa di E è più o meno 3 e F è 2, perché comunque in qualche modo segue il concetto di E, quindi segue la linea di E, tentennando incredibilmente, però, insomma, più o meno, ci sta.

Commento dopo il video

... Ehm ... E dopo aver letto i suoi punti e aver sentito F cosa dice, a un certo punto dice: "Eh infatti abbiamo messo ..." ... ehm ... adesso non mi ricordo esattamente, l'avevo segnato, eccola: "L'unica differenza è il primo e il secondo punto", quindi cerca un ... un minimo appiglio; F prende la parola da solo, senza che ... come ho detto prima, senza che gli venga porta da E e, però, anche lui accenna, dicendo ... insomma, ad una liaison con ... un collegamento con quello che gli aveva detto prima E, dicendo a un certo punto: "Hai ragione ... ", ... ehm ... "Ma penso che prima ...", insomma, quindi, rimango sempre della mia idea: che E sia un 3 e F sia un 2 perché è molto scarsa la pronuncia di F e in realtà non riesce neanche a leggere, quindi, insomma, penso che sia assolutamente ... non sia proprio B2 e ...

si sente fortissimamente il suo accento che, a questo punto, ho scoperto essere brasiliano più che portoghese; ci sono proprio problemi di comprensione, ho veramente seri problemi di comprensione per quanto riguarda F, però non è proprio nulla la sua ... cioè capisce quello che gli dice E, anche se, insomma, stanno parlando di quattro punti, quindi alla fine dovrebbe essere abbastanza facile capire dov'è l'altro candidato, quindi più o meno a qualche stimoletto reagisce, così, molto lentamente, però, insomma, sì, rimango dell'idea che F sia 2 e che E sia 3; come prevedevo si guardano poco, hanno una com- ... una... proprio una loro comunicazione emotiva nulla tra di loro, quindi giusto (...?) qualche volta E lo guarda, ma F non riesce neanche quasi mai a guardarlo, quando lo guarda si deconcentra e ... e perde il filo del discorso ... e basta.

Commento durante il video

00.33 Mentre l'intervistatrice già comincia a parlare, c'è ... E che è già dentro un po' ... la situazione, mentre F sta ancora scrivendo la sua classifica, quindi, si vede che ha ... che ha perso un po' l'inizio del discorso, quindi molto probabilmente, forse verrà ... la ... insomma, subirà anche un po' il ... il fatto di aver perso l'inizio, di aver corso un po' troppo, fa una faccia, poveretto, totalmente di ... ehm ... persa. Questo ragazzo, F, non ... non riesce neanche a leggere ... ehm ... la sua classifica, ha proprio problemi di ... di lettura ma gravi problemi di lettura. F (*probabilmente intende E*) prende la parola, dopo avere ascoltato la classifica di F (...?), lo guarda e comincia più o meno a commentare la situazione, quindi quali sono i punti ... ehm ... in comune ... eccetera.

03.13 Invece di porre la domanda, F guarda l'intervistatrice per cercare di capire che deve fare, però, invece di interagire solo con F, in realtà interagiscono a tre, avendo preso come punto di riferimento l'intervistatrice e quindi E non dà ... non pone neanche una domanda a F e ... quindi è tutto molto frammentato, tutto ... molto poco ... fluido.

F non guarda mai E, lo guarda solamente anche mezza volta e ... si inceppa, in realtà ... non è proprio in grado di ... di, di ... di superare questa prova.

04.00 F si scusa che non riesce ad andare avanti, allora, riinterviene l'intervistatrice che ridà la parola a E, E dice ... così, tira le somme del discorso.

04.39 F riinterviene riprendendo il filone del discorso di E, quindi su che cosa mettere nell'unica classifica, comunque è sempre E a prendere l'iniziativa, F è troppo disperato.

G e H

Commento dopo l'ascolto

Ho messo a entrambi 5, sia a G che a H perché hanno ... ottima proprietà di linguaggio, fluenza, efficacia comunicativa, quindi tutto ciò che vogliono dire riescono a dirlo in maniera pertinente, ... ehm ... hanno una buona interazione, per cui ..., molto educata quindi smettono ... poche volte si sovrappongono, però c'è un filone di continuità tra quello che espone una persona e quello che espone l'altra, ... ehm ... c'è ..., insomma, si parla della stessa ... della stessa st- ... della stessa situazione e si rimbalzano la parola in maniera molto fluida, molto ... naturale ... ehm ... per esempio, insomma ... utilizzando ... frasi anche relativamente ... ehm ... così, appunto, veramente molto naturali; per esempio, G a un certo punto dice: "Mhm, in realtà, hai ragione", "Penso che tu abbia ragione quando dici..", ... ehm ... oppure H prende la parola, dicendo: "Sì, sì, ho capito, ma secondo me, migliorare il benessere..", oppure H di nuovo: "Ma tu che ne pensi?", "Perché hai scelto questa?", ehm ... oppure, a un certo punto H verso la fine dice: "Per farti capire meglio, ti do un esempio di quello che succede nel mio Paese", quindi, sono assolutamente coerenti entrambi, ... ehm ... quindi ho messo ad entrambi 5.

Commento dopo il video

Beh, G ha ... insomma, è molto competente, bravissimo, ... ehm ... mi fa ridere che parla anche romanaccio, ... ehm ... beh, sì rimango ... insomma, non è variata la mia ... la mia valutazione, rimango sempre 5 e 5, H, poi, ovviamente, nel ... nel punteggio avrà qualche punto in meno rispetto a G, fa alcuni errori, però, insomma, non è questo il mo- ... , la ma- ... , il luogo per valutare altre cose, però,

per quanto riguarda l'efficacia comunicativa, beh, hanno anche una gestualità, hanno anche un'intesa, uno sguardo, insomma, non rimangono come due ciocchi di legno, come altre coppie precedenti e ... e questo si vede, nel senso che alla fine, anche a livello linguistico, insomma, sono molto più sciolti; ... ehm ... beh, sì, insomma, quello che ho detto anche prima, per cui, ... ehm ... mi piace anche il fatto che, appunto, poi, H decida di uscire un po' dagli schemi di questo discorso per ... ehm ... per descrivergli come è Atene, ... ehm ... G anche, insomma, è talmente bravo che probabilmente riesce a gestire qualsiasi tipo di comunicazione, per cui, le dà man forte e ... le chiede: "Insomma, quindi anche tu hai messo ... ", "Perché l'hai messo?", insomma, molto naturale.

Commento durante il video

00.45 Sono così tranquilli, che non vengono disturbati neanche dai tuoi movimenti, dallo spostamento di camera (*telecamera*), H ti guarda però continua nel frattempo anche a parlare con G senza problemi.

03.00 C'è un esempio di interazione quasi perfetta, nel momento in cui G sta esponendo la sua ... il suo pensiero, la sua opinione e H ... ehm ... fa sì con la testa, interviene ... insomma, ... ehm ... facendo vedere che sta seguendo e che è d'accordo.

Sono seduti anche in un modo, che sicuramente aiuta l'interazione, no? Sono molto l'uno verso l'altro.

I ed L

Commento dopo l'ascolto

Beh, come introduzione, come antefatto di tutto penso che la maniera in cui portino avanti le intervistatrici, sia l'intervistatrice di prima, che questa di ora, a differenza, per esempio, delle prime due prove che avevo ascoltato, di A e B e di C e D, non c'era all'inizio la ... il dovere elencare, il dover parlare e descrivere la propria classifica, perché già questo gambizza la metà de., più della metà dell'interazione, cioè il fatto che sia I che L comincino a parlare ineccepibilmente, sono bravissime, della loro propria classifica fa sì che poi l'altra abbia poco da

interagire; se, invece, per esempio, si cominciasse a dire: "Che cosa hai messo nel primo punto tu?", "Cosa hai messo nel secondo?", ci sarebbe anche un corpus da creare insieme, invece, così, è molto sterile. Quindi, l'efficacia comunicativa è 5, l'interazione ... sì, hanno ovviamente ... sono molto brave, quindi non hanno difficoltà poi a ... ehm ... così, a parlare dello stesso argomento ... interagendo l'un l'altra: "Io sono d'accordo", "Comunque", "Allora mi sa ... ", "Però", "Sì, tutte due uguali", insomma, ovviamente, nel momento in cui poi devono confrontarsi si sanno confrontare, ma è proprio ... il problema secondo me è a monte: un'interazione portata in questo modo, in cui uno prima inizia a ... a ... a, a descrivere le ... così, la sua classifica in maniera monologo e poi dopo è difficile crearci un'interazione sopra, quindi, secondo me, sono stati tutti penalizzati, sia I e L, sia G e H, e anche in qualche modo E e F ... ehm ... dopodiché, ovviamente ho messo 5 e 5 perché hanno una padronanza linguistica, una fluenza ... incredibile per un B2 e anche oltre, per cui non posso metterle ... non posso mettere altri voti, però è un'interazione alla fine, così, abbastanza ... povera.

Mi sono messa a riascoltare ... la ... l'interazione di A e B e di C e D, ... ehm ... beh, alla fine, per esempio, A e B anche loro erano di Roma, non so esattamente chi fosse l'intervistatrice e gli è stata posta la domanda nella stessa maniera, cioè: "Esponi prima la tua classifica e poi parlane", però, invece A è stato intelligente, perché, appena ha finito di esporre il suo primo punto ha chiesto a B ... ehm ...: "Tu che cosa ne pensi?", quindi incominciano ad intavolare subito un'interazione; per quanto riguarda C e D anche: c'è stato talmente subito tanto un'intesa, per la quale non solo si guardavano, ma, comunque avevano voglia, e anche l'intervistatrice faceva dei segni per quanto riguarda C e D di parlare l'un l'altra, quindi C ha esposto due classi ... due temi e poi dopo D è intervenuta. Però, per le persone che invece sono più ... magari hanno meno iniziativa, ... ehm ... veramente è molto ... secondo me non è ... tronca troppo l'interazione il fatto di dire: "Va bene, comincia", anzi: "Esponi e poi dopo ne parlerete", perché, per esempio, I e L veramente, adesso poi mi guarderò il video, sono bravissime, però magari per la loro cultura o per il loro modo di essere, ... ehm ... sono molto educate e rispettose e anche a livello ... così di ... e quindi nessuna di loro si

permette di..di intervenire mentre l'altra sta parlando e quindi, per quanto abbia ... gli abbia messo 5 perché sono troppo brave però poi l'interazione, in effetti, così, ne ha subito un po' le conseguenze.

Commento dopo il video

Beh, certo, adesso dopo che aver ... aver riguardato anche le prime prove, per esempio quella di A e B, a cui è stato richiesto esattamente nella stessa maniera di portare avanti l'interazione, ... ehm ... A e B sicuramente sono stati molto più ... interattivi, rispetto a loro, per cui per quanto I e L siano bravissime, ... ehm ... molto probabilmente magari da un punto di vista di mera efficacia comunicativa dell'interazione, forse a questo punto gli potrei mettere 4 visto che non hanno avuto la ... così la ..., l'idea di interagire, però è anche vero che non mi sembra ... non mi sembra giusto far ricadere in loro una mancanza di capacità di mandare avanti un'interazione in maniera efficace, boh? Secondo me questo è un grandissimo problema, veramente un grandissimo problema, perché qui abbiamo una polacca, che è I, che ovviamente non si permetterebbe mai a livello culturale di interrompere nessuno, perché è proprio totalmente maleducazione, no? Quindi poi ... ehm ... e poi è anche una tutta precisina, l'ho visto adesso nel video, è una proprio di quelle super, super, super ordinate, no? che non ha mai niente di scomposto, magrolina, piccoletta, proprio la classica perfettina e, quindi, cioè, era ovvio che lei non intervenisse mai, secondo me, in quello che è poi stato il monologo di L, che è durato due minuti e mezzo, ... ehm ... comunque, poi, nel momento in cui invece le viene chiesto, in cui viene chiesto loro di mettersi d'accordo sulla classifica, allora a quel punto "Ciccicci, ciccicci", "Io sono d'accordo, però..", "Sì, sì", "Comunque", "Allora mi sa che..", insomma in quattro e quattr'otto ... ehm ... prendono in mano la situazione e la risolvono, quindi secondo me poi alla fine potenzialmente sono brave, per cui ..., così, no, non posso metterle 4, perché non mi sembra giusto, anche se poi, però è vero, che nell'efficienza comunicativa interattiva non c'è stata un'interazione vera, se non per qualche minuto, però nel mio giudizio personale i candidati non possono ..., non possono ... così, subire un ... una diminuzione del voto, per qualcosa che non

è neanche loro competenza, cioè, che è stato deciso da qualcun altro, quindi io rimango 5 e 5.

Commento durante il video

... Ehm ... beh, sempre a sostegno del fatto che l'intervistatrice le richiede di elencare le proprie ... i propri punti e quindi vanno avanti col proprio monologo in maniera veramente integerrima, sono bravissime, però a un certo punto, per esempio,

02.54 L, che è palesemente spagnola, gli parl- ... le dice che oggi è la giornata universale della SIDA, che in spagnolo vuol dire l'AIDS, ma, sicuramente in polacco non sarà mai "SIDA", no? Non sarà mai ... non so come si dirà in polacco, però è proprio ovvio che secondo me I non capisce minimamente quello che dice L, "Giornata internazionale di che?" molto probabilmente si chiederà, a meno che veramente non lo sappia lei di per sé, però, vedi, in questo caso non c'è interazione, mentre se le cose gli fossero state chieste in maniera diversa, molto probabilmente I le avrebbe chiesto, o forse no, perché magari l'avrebbe potuta mettere in difficoltà L, quindi forse non lo avrebbe fatto, però è proprio ... secondo me, un esempio palese di ... di, di come l'interazione sia stata in qualche modo ... bloccata fin dall'inizio, che poi magari tutte queste cose neanche ti interessa, perché questo poi ..., mi hai chiesto di fare un commento sull'interazione, però, boh?, non so, te l'ho detto perché ... perché mi sono posta invece un grandissimo dubbio al riguardo, proprio grande, perché invece ad esempio C e D, vedi? Hanno ... sono da un'altra parte, non so in che Comitato siano, però viene portata proprio in maniera differente, viene ... si approccia l'interazione, non si lascia proprio così, a ... alla mercé della ... dell'essere ... della maniera di essere del candidato e comunque è così importante questo punto che ti ho ribadito centocinquantotto volte perché in un'interazione di cinque minuti e trentotto secondi per quattro minuti e trenta parlano metà tempo ognuna, proprio non c'è nessun tipo di comunicazione tra di loro; I va avanti così, a malapena la guarda quando L parla, L la stessa cosa quando parla I, boh? E poi in un minuto

trachettatà ... niente, interazione perfetta, quindi, proprio, come due persone che hanno tutte le capacità e le competenze per portare avanti un'interazione.

Valutatore 2

A e B

Commento dopo l'ascolto

Entrambi i candidati hanno un'ottima capacità linguistica e anche un'ottima capacità d'interazione ... ehm ... il canale di comunicazione è lasciato con ... continuamente aperto, chiedono continuamente il feedback ... del ... dell'altro candidato sia A che B e forniscono continuamente ... ehm ... l'assicurazione di, di aver capito ... e di ... di continuare nel discorso con ... ripetono continuamente: "Ok", "Certo", "Giusto". A si rivolge con il "Tu" a B e B risponde correttamente con il "Tu", ci sono scambi molto rapidi, fatti anche solo di semplici battute, come: "No", "Sì, sì", scambi molto molto appropriati. A sa prendere la parola in modo naturale e la sa prendere anche al di fuori del proprio turno, quando B si ... prosegue per alcuni secondi in una con ... in un ... nel parlare, prende.., A prende la parola in modo ... in modo autonomo e ... B sa ... chiede continuamente conferma e sa mantenere la parola e contribuisce anche attivamente alla discussione con altri spunti, ad esempio: "Come dicono nel mio Paese" ... ehm ... in generale, un ... direi, un'ottima interazione, ho assegnato a entrambi il punteggio di 5.

Commento dopo il video

Anche la visione del video ha confermato le impressioni che ho avuto nell'audio; è un'interazione molto naturale ... in cui ... entrambi i candidati, più che nell'audio, dimostrano sinceramente interesse nel proseguire il dibattito ... ehm ... per arrivare a una soluzione comune; entrambi sottolineano ... sottolineano con gesti e con la gestualità i concetti che esprimono, i gesti sono sempre coerenti alla loro posizione. A fin dall'inizio del monologo, qui non so, forse con ... su suggerimento dell'intervistatore, ma si rivolge subito a B e fin dall'inizio, allo stesso modo B sorride, annuisce ... quando l'altro esprime le proprie posizioni ...

ehm ... fissa A e quindi dimostra interesse, tant'è che A risponde a questa ... a questa espressione di interesse ... ehm ... dimostrata dalla ... da, da, da, dagli occhi e dal ... dalla posizione di B chiedendole la sua opinione, infatti le chiede: "Cosa ne pensi tu?". ... Ehm ... si avvicinano, come ... dal punto di vista della prossemica, si avvicinano nella seconda parte dell'interazione ... nel momento in cui dibattono più ... più serratamente e indicano, soprattutto A indica la lista del ... dell'altro e ... sottolineando la ... la ... cercando di restare in tema e di ... e rispondendo in maniera appropriata anche al task dato dal ... dall'intervistatore ... e ho confermato per entrambi il punteggio di 5.

Commento durante il video

00.36 Fino a qui, per i primi secondi del video i candidati parlano in maniera ... abbastanza statica, A probabilmente si rivolge a B solo ... su consiglio dell'intervistatore e B ... prende appunti senza fissare A, per cui in questa prima fase gli elementi pragmatici sono molto limitati e anche l'interazione è semplicemente verbale.

01.01 A collega ... espande il proprio discorso e allarga la conversazione; è in questo momento che inizia la fase più dibattuta del dialogo e entrambi i candidati iniziano a usare anche le mani e i gesti per sottolineare i concetti che esprimono, cosa che rende l'interazione molto più naturale.

01.42 B ha iniziato a parlare stando seduta ferma, con le mani ferme sulla sedia, nel momento in cui le viene data la parola da A ... usa elementi pragmatici del discorso, inizia a usare le mani per sottolineare i concetti che esprime, rendendo di nuovo molto più naturale l'interazione tra i candidati, però è interessante che, fino al momento in cui non le viene data la parola lei resta ferma a ascoltare.

01.54 Il feedback di A che risponde: "Sì, certo" non è dato a un ... dal fatto, non è dato tanto dal fatto che B l'abbia apostrofato apertamente, quanto dal fatto che lei continui a indicarlo con la mano e quindi richiedendo implicitamente da parte sua un ... un feedback di accordo e di disaccordo su quanto lei dice.

02.55 Quando A vuole fare un confronto tra la propria scala e quella di B riduce la distanza dall'altro candidato sporgendosi verso di lei e indica direttamente sul

foglio il punto di cui vuole ... di cui vuole trattare ... quindi non limitando il dibattito all'aspetto linguistico, ma ... usando anche elementi ... di gestualità e di pragmatica, extralinguistici.

03.05 A sembra voler ... cedere la parola a B ma vuole concludere il proprio concetto e quindi enfatizza quello che sta dicendo con una maggiore gestualità e riesce a mantenere la parola.

04.28 B ha ascoltato per alcuni secondi la ... il ... A parlare in maniera più lunga, dilungarsi, nel momento in cui ... senza muovere le mani, restando seduta sulla sedia, nel momento in cui ... in cui vuole ... proporre una propria posizione diversa ricomincia con ... con la gestualità, muove nuovamente le mani, soprattutto nel gesto che vuole indicare la definitezza ... con la mano aper- ... col palmo aperto, il movimento dall'alto in basso della propria posizione, rispetto a quella di A ... che A ha appena espresso ... e mi sembra un gesto molto molto naturale all'interno di una conversazione a cui entrambi i candidati sembrano ... sinceramente ... che sembrano sinceramente interessati a sviluppare.

C e D

Commento dopo l'ascolto

C inizia la conversazione come fosse un monologo, non apre un vero dialogo e non si rivolge all'altra candidata e non ... e non le cede la parola, tant'è che D prende la parola autonomamente. C sembra più ... dal tono di voce anche, da come s- ... gestisce il dialogo sembra più insicura, chiede il feedback all'altra candidata, ha bisogno della collaborazione di D per proseguire, in un punto chiede: "Credo che abbiamo messo lo stesso?", chiedendo il feedback e chiede direttamente: "Come finiamo?" e C in un punto ... blocca la comu- ... blocca il dibattito, l'interazione, dicendo: "Sì, ma io rimango della mia idea" ... ehm ... cosa che necessita dell'intervento dell'intervistatore ... contribuisce abbastanza allo sviluppo della conversazione anche se si rivolge al prompt in un paio di punti, specie verso la fine del ... dell'interazione, quindi fa un passo indietro ... ehm ... non cede direttamente la parola, almeno nella prima parte, a D e per questo ho assegnato 3 punti. D, invece, sembra più sicura, prende la parola autonomamente, ha un po' di

... ha al-cuni ... ehm ... errori di registro, inizia con il "Tu" poi passa al "Lei", però prende e passa la parola ... e cede la parola ... in maniera ... in maniera appropriata e dimostra buona sicurezza soprattutto nel rilanciare la conversazione, anche con battute o con domande ... ehm ... latamente pertinenti all'interazione, ad esempio, chiede: "Sei stata all'Expo?" e usa interiezioni abbastanza naturale ... naturali per chiedere (?) il feedback dell'altro candidato, dice: "Eh sì", "Sono d'accordo", "Invece" e sottolinea quindi in maniera implicita sia gli accordi, sia le differenze con la posizione dell'altro candidato. ... Ehm ... contribuisce pienamente alla conversazione e quindi ho assegnato 5 punti.

Commento dopo il video

Rispetto al solo ascolto, nella ... si con- ... si conferma l'impressione che nella prima parte dell'interazione C sia ... ehm ... abbastanza impacciata, la gestualità che usa sottolinea i concetti, ma non ... nella prossemica non interagisce veramente con l'altra candidata, non guarda direttamente D ... nella ... ehm ... nella prima parte del dialogo e sempre nella prima parte dell'interazione quando D parla sembra distaccata, si tocca i capelli, guarda altrove, quindi non partecipa attivamente al dialogo. ... Ehm ... D al contrario ... è abbastanza ferma ... ha una prossemica ... quasi assente ... resta ferma sulla sedia a una distanza intermedia dall'altra candidata ... ma guarda ... fin dall'inizio del dialogo guarda C mentre parla. Nella seconda parte dell'interazione invece mol- si s-sembra sbloccarsi C: parlando, interagisce molto di più con l'altra candidata, si sporge verso il foglio per cercare conferma e anche usando ... la gestualità chiede ... un feedback costante di comprensione dell'altro candidato ... e nel momento in cui ... blocca a parole la conversazione, dicendo: "Sì, ma rimango della mia idea", in realtà ... la riapre, la rilancia, prendendo quasi fisicamente il foglio dell'altra candidata, chiedendole di rileggere, di riprendere la ... la, la discussione e per questo motivo ho assegnato comunque a D 5 punti perché le ... l'efficacia comunicativa resta nel parlato, ma ho alzato C da 3 a 4 punti ... perché contribuisce efficacemente alla conversazione.

Commento durante il video

Nonostante l'invito diretto dell'intervistatrice, fino a 0.31 C non si rivolge direttamente a D.

1.15 C continuerebbe nella sua esposizione ... come fosse un monologo e invece D prende ... lei direttamente la parola, dicendo: "Sì, assolutamente", la prende in maniera autonoma ... considerando che il turno sarebbe quello di C, lei si dimostra restia a mantenere invece la parola nei minuti ... nei secondi successivi alla conversazione si limita ad annuire e ascoltare D senza interagire.

1.52 D esprime la sua posizione rispetto all'Italia e agli sforzi che ha fatto (*l'Italia*) e chiede un feedback da parte di C che invece manca, lo chiede sia con la prossemica, con i gesti che con lo sguardo, mentre C non dà nessuna risposta, si tocca i capelli e sembra assente dalla conversazione in questo momento ... ehm ... motivo per cui D continua.

2.08 C si limita a suggerire una parola: "Risolverlo ", senza (...?), senza prendere il turno e ... e introdurre e sviluppare la ... l'interazione.

2.35 C interagisce direttamente solo quando viene ... chiamata in causa, quando le viene data la parola ... cioè quando D le chiede: "Secondo lei ... qual è stato ...?" in questo momento cambia la prossemica, si sporge verso il foglio e si avvicina a D per interagire in maniera più attiva.

3.32 C'è una parte in cui C si riprende e parla ... fa una buona parte di interazione anche chiedendo il feedback dell'altra candidata, ma tende un pochino a sovrastarla, a questo punto D ... prende ... prende la parola e rilancia la conversazione anche con domande non ... direttamente pertinenti, come: "Sei stata a Expo?".

4.02 La conversazione sembra a un punto morto, perché non riescono a concludere e in questo ... e interviene D (...) ... ehm ... C, scusa, cerca di ricapitolare i punti di accordo fino a 4.10. Il momento di blocco della conversazione dura per un po', c'è un tentativo di D di ... tornare sui binari con la battuta e entrambe chiedono indirettamente un feedback all'intervistatore. A questo punto, C, che sembra bloccare la conversazione, dicendo che rimane della

sua idea, indica direttamente a D i punti su cui ... da rileggere e da ridiscutere, quindi riapre il finale (...?) per l'interazione.

5.35 C torna sul *prompt* e ne rilegge alcune parti e D prende nuovamente la parola con alcune interiezioni "Sì, sì, sì, ma ..." e riapre la ... la discussione e cerca di proporre una soluzione.

E ed F

Commento dopo l'ascolto

Rispetto al ... al riascolto 3, quello di I, qui da subito l'intervistatore stimola un vero e proprio dibattito e non due monologhi, quindi c'è da subito un ... un ruolo più importante dell'intervistatore. E apre la discussione, dopo aver presentato i propri punti e da subito prova a rilanciarla a fare un confronto, dicendo che ci sono ... che i punti sono simili per cercare di favorire la discussione, ma ... ma ha subito, al termine di questa parte, ha una pausa. In generale, direi che è un riascolto ... molto problematico anche perché ci sono evidenti limiti linguistici, soprattutto da parte di F ... che infatti pren-... E non cede la parola a F quando ... fa semplicemente una pausa, F prende la parola sulla pausa, però è evidente che ha dei ... il suo livello di interlingua è abbastanza basso e la ... ha poca fluenza, cosa che ... credo possa creare problemi di comprensione veri e propri a E, tant'è che nelle lunghe pause che F fa E non interviene e serve l'aiuto dell'intervistatore. È interessante, però, che in almeno due punti F cerca di mettere in atto ... prova almeno a mettere in atto strategie comunicative ... dopo una lunga pausa chiede ... scusa e poi fa ... per far capire che ha dei problemi a esprimere quello che vuol dire, dopodiché quando E esprime nuovamente la propria posizione, rilancia con un "Sì, ma ..." provando a prendere il turno e a esprimere la propria posizione e nella parte finale interviene molto l'intervistatore che svolge il ... il ... l'interazione vera e propria, per cui ci sono veramente poche ... pochi ... pochi elementi di strategie comunicative d'interazione da mettere in campo. In genere, direi che ... E comprende con difficoltà il messaggio che ... il messaggio linguistico di F ma prova ... ma il maggior contributo allo sviluppo della conversazione è il suo ... inoltre in due punti prova ad aprire la conversazione, sia all'inizio con il

confronto, sia quando dice: "E dopo?" per ripassare il turno a F, per cui ho assegnato un punteggio di 2. F spesso non comprende e non sa esprimere il ... i propri punti di vista, cosa che ... crea limiti anche nell'interazione e soprattutto nel caso di F è indispensabile l'aiuto in questo caso non dell'altro candidato ma addirittura dell'intervistatore per sviluppare un'idea, per cui, anche se ci sono alcuni punti in cui prova a mettere in atto delle strategie comunicative, comunque in modo molto limitato, il fatto che non ... non sappia ... prendere o cedere la parola e soprattutto che sia indispensabile l'uso di ... sia indispensabile l'intervento dell'intervistatore mi ha fatto propendere per un punteggio di 1.

Commento dopo il video

I commenti al video sono gli stessi che ho fatto per l'audio, il video rende chiari alcuni punti che dall'audio si s- ... avevo male interpretato; è molto chiaro da subito il ruolo importante dell'intervistatore, si vede che i candidati hanno, almeno all'inizio, una prossemica corretta per l'in- ... per un'interazione e entrambi sono seduti e fissano il foglio nel momento in cui leggono, ma poi quando devono discutere guardano l'altro candidato direttamente senza il bisogno del richiamo dell'intervistatore e ... il ... ma quando ... il video chiarisce che quando E fa una pausa e non cede la parola a F, in realtà la pausa è dovuta a un intervento dell'intervistatore che quindi non gli permette di cedere la parola ... e al contempo F qui ... prende in ... prende la parola su ... sul spunto, sul gesto dell'intervistatore. Le lunghe pause di ... F ha lunghe pause ... e prova a chiedere aiuto, dal video si vede che in realtà chiede scusa, non tanto a E ma direttamente all'intervistatore, però, in qualche modo prova a mettere in campo delle strategie comunicative; e buono ... è da valorizzare sicuramente l'u- ... i punti in cui dice: "Sì, ma ... " e prova a esprimere la propria posizione e i momenti in cui per arrivare a una classifica comune dice: "Possiamo fare.." e in quel caso non riceve un fe- ... un feedback da E ma comunque è una pro- ... è una prova, la sua, molto molto povera ... di ... di strategie comunicative e ... soprattutto il contributo di F alla ... all'interazione è molto molto basso, risponde con difficoltà per cui confermo per il punteggio di 1. E comprende sicuramente con difficoltà, ma anche lui aspetta

l'intervento del ... dell'intervistatore, però appunto alcuni errori che avevo considerato, come il fatto di non cedere subito la parola sono dovuti anche al ... fatto di venire stoppato dal ... dall'intervistatore; in ogni caso anche per lui, per le stesse motivazioni della povertà ... di elementi su cui basare la valutazione e il ... ma almeno il fatto che sia lui che si ... che contribuisce in maggior parte allo sviluppo della ... dell'interazione, son- ... confermo il punteggio di 2 che gli ho assegnato.

Commento durante il video

1.08 La prima parte del ... dell'interazione, almeno nella prossemica, è corretta, entrambi i candidati si rivolgono direttamente l'uno all'altro e fissano l'uno l'altro e ...

2.28 Ad una pausa di F, E risponde prendendo la parola, inizialmente con difficoltà, ma, nel momento in cui acquista sicurezza, si sporge sulla sedia e si aiuta con la gestualità per ... sottolineare ... quello che, la posizione che sta proponendo.

2.40 Rispetto a un'interazione, F, invece, sembra più attento a ... comprendere il messaggio che gli viene detto e segnare alcuni appunti piuttosto che intervenire in maniera positiva nel dialogo.

3.01 Anche nel momento in cui E prova a esporre ... a portare avanti la discussione e a introdurre alcuni elementi ... per far proseguire il discorso e cerca con lo sguardo il sostegno di F ... F resta fermo ... e non gli dà ... il ... il feedback necessario a dar ... a dar sicurezza a E per proseguire nel discorso, almeno così mi pare.

3.14 Come detto nel commento al video, la pausa di E, il fatto che non passi il turno è dovuta più ... all'intervento dell'intervistatore che a una scelta precisa.

4.06 Le difficoltà che E palesa nel momento in cui l'intervistatore gli chiede di intervenire in sostegno del compagno sembrano dovute più al fatto che ... non ha ... non ha compreso appieno il me- ... quanto gli diceva l'altro ... l'altro candidato che a ... che a limiti ... che a limiti linguistici e quindi non sa ... non ha strategie ... di interazione e di ... di, di ... e strategie comunicative per su- ... superare questo

... questo problema nella comunicazione, il fatto di non aver ben compreso quello che E ... quello che F ha detto, ma ... non gli chiede mai di ripetere.

4.50 F ha introdotto la propria posizione con il "Sì, ma.." e prova a ... a sottolineare ... il ... la propria parte del discorso, ripetendo alcune delle parole chiavi del ... della sua classifica, ma non riesce a sviluppare ulteriormente la ... la discussione, al di là dei punti ... dei punti ... di leggere i punti della classifica.

5.30 Il fatto che la classifica condivisa ... che i due candidati non dibattano per una classifica condivisa è più dovuta al fatto che l'intervistatore dice: "Scrivete" e solo in un secondo momento ... ripete che i due candidati devono mettersi d'accordo ... parlando ... infatti entrambi si limitano a scrivere.

5.51 Anche in un momento poco prima, E cede bene la parola a F, non tanto dandogliela in maniera esplicita, ma ripetendo: "E dopo?" e poi indicando con la mano F, come a volergli dire di interve- ... di, di ... come a voler dire di ... che gli sta cedendo il turno e lo invita a intervenire in questo modo, in modo abbastanza corretto quindi.

G e H

Commento dopo l'ascolto

Direi un'interazione molto buona, ho assegnato a entrambi il punteggio di 5 perché entrambi i candidati sono molto naturali nel dialogo, entrambi sembrano da subito rivolgersi l'uno all'altra e usano continuamente strategie comunicative per riportare la conversazione sui binari di interesse, nel caso uno o l'altro vadano fuori tema, usano perfettamente alcune strategie comunicative, danno continuamente il feedback all'interlocutore o chiedono conferma di aver compreso esattamente e riassumono il pensiero dell'altro candidato e prendono o tengono la parola in modo appropriato, oltretutto dimostrando piena comprensione del messaggio. In particolare, G inizia in modo molto naturale il discorso, sia come registro sia come interiezioni, il "No?"... ehm ... ad un certo punto dice: "Quindi, la tua prima scelta?", chiedendo conferma, dimostrando buona comprensione, chiedendo conferma di quello che ha detto H e rilanciando il discorso, dà continuamente un feedback, dicendo: "Anch'io", "Sì", "Credo lo stesso". Nei

momenti in cui H invece va un po' fuori tema, parla della città e della storia, lui riporta il discorso sul ... sul tema dicendo: "Penso che tu abbia ragione quando dici che", quindi riassume, ripete il punto dell'al- ... di ... di H e rilancia il discorso e ... e anche nei momenti di difficoltà, che in realtà non sono veri momenti di ... difficoltà nell'interazione, ma solo momenti di difficoltà linguistica, dice: "Non so come dirlo" e subito H conc- ... lo aiuta, non tanto dal punto di vista linguistico, ma proprio dell'interazione, dicendo: "Sì, sì", "Ho capito" e riprendendo lei il turno ... e anche al ... alla fine rispondono ... i ... quando l'inter- ... l'intervistatore interviene ... forse non totalmente in modo appropriato per chiedere di ... di, di avere una posizione comune, rispondono entrambi in modo molto naturale e di nuovo sembrano parlare l'uno all'altro più che all'intervistatore, facendo ... facendo un'interazione molto naturale. H prende bene la parola all'inizio, nel momento lui ha un ... nel momento in cu- ... nel momento in cui G ha un momento ... di, di stop, dice: "Sono d'accordo" e prende il turno e ... tiene bene, mantiene bene la parola senza, senza passi falsi, con ... dice: "Sì, sì, ma.." e aggiunge contenuto al discorso, dà una posizione diversa, molto buono quando dice: "Tu cosa NE pensi?" (*messo in rilievo*), non solo per l'uso del ... del pronome, non tanto per l'uso del pronome partitivo, ma quanto perché usa quel "ne" come referente di ... di tutta un'intera prepo- ... proposizione che lei ... di tutta un'intera idea e proposizione che lei ha detto e ... e chiede l'opinione a G, quin- ... molto buono l'uso di questo pronome dal punto di vista dell'interazione ... è interessante anche quando dice: "No, non ho scelto questo punto," - che ha detto G - "ma è importante anche secondo me", quindi ha la capacità di cogliere la posizione dell'altro candidato e nel caso di rivedere, di rimettere in discussione la propria, dicendo (*come a dire*): "Capisco le motivazioni che lui ha detto per ... perché sia importante", va un po' fuori tema, ma insomma entrambi ottima capacità di interazione, molto naturale.

Commento dopo il video

L'impressione generale conferma le stesse cose che avevo detto per il commento all'audio, è un'interazione molto naturale, fin dall'inizio G si rivolge direttamente a

H, entrambi danno continuamente dimostrazione di interesse per la posizione dell'altro candidato ... e danno un feedback di comprensione sia implicito (*esplicito?*) "Sì, sono d'accordo", sia implicito con ... annuendo, con cenni del capo, dicendo: "Mhm" ... e ... e quindi è mol- ... cosa che rende la conversazione molto naturale. G quando dice: "Quindi la tua prima scelta è ..." annuisce e fissa H per avere ... per avere conferma di avere ... di aver capito bene. Ottima ... mi ha interessato molto la gestualità di G che è estremamente naturale, perché è una gestualità che non sottolinea tanto i concetti che esprime, ma i nessi logici, cioè, tra i concetti e ... però penso che sia meglio con ... soffermarsi su questo ... che mi soffermi su questo nell'analisi puntuale al video e soprat- ... e poi infine, alla fine G risponde in maniera molto naturale all'intervistatore che ... che domanda: "Beh quindi siete d'accordo?" e lui, non in maniera seccata, ma appunto risponde: "Sì", cioè dando dimostrazione di avere capito non solo lo sviluppo esplicito della conversazione ma anche i punti impliciti e quindi i punti che implicitamente i due candidati hanno dato di accordo. H prende bene ... quando prende il turno annuisce, prima di prendere il turno sul ... nel momento in cui G ha un momento di esitazione, già lei ha deciso di prendere la parola, annuisce, dice: "Mhm", e poi lo esplica linguisticamente con il "Sono d'accordo" e poi prosegue, quindi la ... la sua presa di parola è prima ... implicita, data dalla gestualità e poi esplicitata. Il ... la pragmatica ... i due candidati nella pragmatica si adattano molto al ruolo di un dialogo vero, ad esempio quando H si appoggia all'indietro sulla sedia con la penna in avanti, nel ruolo di quella che è interessata ma fa domande, fa, fa, fa un in ... una sorta di interrogatorio con due, tre brevi domande a G e ... di nuovo è molto naturale; e quando parla G lei abbassa il foglio e si ... e si pone nella posizione di ... di ascoltare protendendosi verso di lui e anche lei usa una gestualità sia per sottolineare i concetti sia per aiutare a ... a rendere chiare le proprie posizioni.

Commento durante il video

0.21 Prima di iniziare a parlare, G fissa rapidamente H per avere conferma che il canale comunicativo è aperto.

0.29 Allo stesso modo, appena G ha espresso la sua posizione, H resta in silenzio ma annuisce confermando di aver compreso e implicitamente che la comunicazione al dialogo è aperto e funzionante tra i due.

0.58 G sembra aver concluso il suo pensiero ma è incerto e vuole chiedere conferma all'intervistatore; H ha già deciso di prendere la parola, annuisce, dice: "Sì" e, senza aspettare la conferma del ... dell'intervistatore, prende la parola in maniera molto naturale con "Sì, sono d'accordo".

1.41 G chiede una conferma indicando il punto sul foglio e dicendo: "Quindi la tua prima scelta è stata ..." H, che non ... che vuole mantenere la parola e non vuole cedere il turno, sovrasta in qualche modo G per mantenere la parola con "Sì, sì, sì", annuendo, con una serie di gesti per ... per far capire che vuole tenere ... vuole tenere ancora la parola.

2.22 H cede la parola a G con "Tu che ne pensi?", ma ques- ... il fatto che ceda la parola in modo così ... in modo esplicito è stato anticipato dalla sua gestualità, nei secondi precedenti, quando lei dice: "Pensiamo che ... ", "Crediamo che.." esprime posizioni soggettive, muove la mano col palmo aperto verso G a indicare che è una posizione soggettiva e che vuole da lui la ... la conferma o la sua posizione, quindi, diciamo, in questo caso la pragmatica anticipa il passaggio esplicito ... del turno.

2.45 Qui il gesto di G è appropriato a sottolineare il concetto che esprime: "Sviluppare", quindi indice e pollice che si muovono andando in avanti.

2.51 in questo caso, invece, il gesto non sottolinea tanto la semantica delle parole quanto il nesso logico tra le due ... il movimento della mano da un lato e dall'altro, che equivale linguisticamente a "Non solo, ma anche" a indicare due punti contrastanti e mi sembra un punto in cui G usa la pragmatica in un modo molto buono, molto appropriata a quella che è la ... la, la ... la prossemica italiana.

3.22 H non si trova in accordo con G e dice: "Non ho scelto questo ma ...", a questo punto, come ho detto, si siede indietro sulla sedia e indirizza il corpo e i gesti verso G per porle delle domande, per capire il perché della sua posizione, della sua idea.

4.40 Nel ... H si fa prendere e va un po' fuori tema parlando delle città, della storia, dice: "Qui in Italia", eccetera; essendo un punto che le interessa molto, tende a usare maggiormente le mani per enfatizzare la propria posizione, denotando quindi un interesse personale e attivo nel portare avanti questa ... questo concetto.

4.58 Il gesto di G, che forse non ha compreso appieno il ... ha capito cosa ha detto, probabilmente, H, ma non riesce a ricollegarlo all'intero discorso, il gesto ... con, di nuovo, indice e pollice a fare un collegamento, lo aiuta in qualche modo, implicitamente, a riprendere il filo del discorso e proprio a ricollegare la posizione di H ... al ... e ... a ... al concetto dell'intera- ... al concetto dell'interazione, a riportare sui binari l'intera conversazione, quindi il gesto del ... del nesso logico è pro- ... e ... sottolinea il suo tentativo di ... ripro- ... creare un nesso tra la posizione di H e l'intero discorso, mi sembra interessante.

5.30 Con H, quando G esprime un concetto più articolato e più complesso usa molto le mani per sottolineare sia i concetti sia l'importanza personale di questa ... dell'idea espressa.

6.26 L'intervistatore chiede una conferma esplicita del fatto ... dell'accordo tra i ... tra i candidati e G in maniera molto naturale scuote la testa e muove le mani a indicare che per lui l'accordo è chiaro perché espresso implicitamente nella ... nel discorso.

I ed L

Commento dopo l'ascolto

È un'interazione, dal punto di vista dell'interazione, che ho trovato abbastanza difficile valutare, perché la conversazione prende dei binari per cui viene impostata come due monologhi, in cui entrambe si dilungano a spiegare le motivazioni che ... del ... della propria scelta, ma l'unico momento effettivamente di dibattito e di dialogo è alla fine e su ... su stimolo da parte dell'intervistatore. Da parte di entrambe quindi c'è la comprensione buona, piena, di ... dell'interlocutore, introducono gli argomenti anche con esempi propri o appropriati, che contribuiscono a..al prosieguo della conversazione, ma mancano

... ehm ... strategie di ... di, di interazione vera e propria; I non cede la parola né dopo il primo breve monologo che fa spiegando le sue motivazioni né verso la fine dopo l-la seconda parte in cui spiega di nuovo la sua, la sua lista, in entrambi i casi non cede il turno ... In genere lei sembra esprimere la propria opinione ma senza chiedere mai quella dell'altra, cosa che blocca un po' ... il dialogo e ... e nessuna dei due candidati quasi mai interviene nel turno dell'altro, per cui non c'è una vera turnazione del ... della parola ... ehm ... l'unico momento è al ... è a metà e poi verso la fine, L rilancia la conversazione con un "Dobbiamo decidere" e I risponde: "Sì, sono d'accordo" e poi verso la fine: "Come hai detto tu", detto da I. L è un po' più attiva: prende la parola, introduce lei il registro del "Tu", perché I non si rivolge direttamente a L, chiede implicitamente una sorta di feed-back da parte di I, dicendo: "Secondo me abbiamo la stessa cosa" e ... ehm ... verso la metà del secondo monologo di I interviene con dei brevi "Sì" e delle interiezioni ... e quando non le viene data la ... non le viene ceduta la parola, ... ehm ... prende la parola, inizia il proprio turno parlando, per cui mancano ... ci sono poche strategie comunicative messe in atto, ... ehm ... ma in generale si vede che la comprensione è buona e che lo sviluppo ... in maniera così monologica del ... dell'interazione è data semplicemente da ... dall'impostazione che entrambi i candidati hanno preso di spiegare lungamente le proprie posizioni e poi di ascoltare in silenzio quella dell'altro.

Commento dopo il video

Una piccola premessa, nel commento all'audio ho dato 3 a I e 4 a L, anche se ... c'è poco materiale ... su cui valutare, come ho detto, però la comprensione c'è, lo sviluppo dell'interazione è buono, però manca appunto il materiale, ho dato 3 a I, perché è quella meno ... meno attiva nel dialogo, questo ... mi ero dimenticato di dare i voti prima, li avevo solo scritti.

Per quello che riguarda il video; il video conferma l'impressione dell'audio, cioè che i due candidati si esprimono ... più con due lunghi monologhi, che con ... una fase di dibattito vera e propria, al contrario degli altri ascolti però, mi pare che l'intervistatore non spinga i candidati, in particolare I, a rivolgersi all'altro

candidato ... a L. I, però, oltre a non cedere la ... il turno e a non cedere la parola, resta per la maggior parte del tempo ferma sul proprio lato ... ferma sulla sedia, appoggiata sul lato più lontano rispetto all'altro candidato e in molti casi, anche quando L parla, fissa l'intervistatore e non ... e non ... e non il partner e non fissa L ... cosa che in alcuni punti, per alcuni brevissimi secondi, sembra quasi far mancare la comunicazione tra di loro. ... Ehm ... al contrario L, rispetto al solo audio, nel video quan- ... oltre a comprendere il messaggio del ... di, di, di I, a portare avanti in maniera un po' più efficace la ... la conversazione, chiedendo il feedback e ... e dando ... e rilanciando la conversazione, enfatizza con gesti e con la propria posizione il ... il proprio ruolo di leader all'interno della conversazione sia con la posizione che con i gesti a sottolineare le cose che esprime, per cui, direi che confermo ... il 4 a L, semplicemente per la povertà, effettivamente, delle strategie comunicative, che sono ... che vengono fuori solo verso la fine del ... dell'interazione, mentre per I sono indeciso tra il 3 e il 2; in questo caso, rivedendo il video, assegnerei un 2.

Commento durante il video

1.52 Per la prima volta, probabilmente, dal momento in cui ha iniziato a parlare L ... I rivolge lo sguardo a L; tutto il suo ... dialogo, almeno così dovrebbe essere, fino a questo momento l'ha fatto fissando il foglio e anche nel momento in cui termina di parlare il primo sguardo è sempre all'intervistatore e non al partner, non a L, la fissa semplicemente e L prende la parola, quindi finora le strategie di interazione messe in campo da I sono quasi nulle, molto molto limitate.

2.48 Dopo un paio di momenti in cui L ha delle brevi pause per cercare qualcosa, I non la ... non l'aiuta a trovare la parola, o a portare avanti comunicaz- ... la comunicazione, ma si limita ad annuire e aspetta che sia L a continuare, quindi non aiuta in questo caso la ... la conversazione. Invece, è positiva la buona enfasi della pragmatica di L nel ... nella gestualità per ... per sottolineare le vari punti del proprio discorso.

3.14 I sembra ... ehm ... addirittura a disagio nella conversazione, nel momento in cui L nomina l'elemento più personale, la Catalogna, e porta un ... uno sviluppo

ulteriore alla discussione, lei si sposta sulla sedia e sembra quasi allontanarsi dalla ... dall'altro candidato, cosa che ovviamente non favorisce il dialogo, implicitamente.

4.28 Qui L, nel momento in cui ha un dubbio, o un passaggio che non riesce a sviluppare, preferisce provare a riformularlo piuttosto che cedere la parola e chiedere l'aiuto dell'altro candidato.

4.35 Più o meno, in questa seconda parte, in cui I parla, L è più vicina a lei, si sporge verso di lei, per guardare assieme al foglio nel tentativo di trovare una discussione ... e conti- ... e rilancia la ... quello che dice I a 5.01 dicendo: "Comunque, anch'io penso ...".

Valutatore 3

A e B

Commento dopo l'ascolto

Eh, dunque, ... ehm ... come scrivo, come ho scritto negli appunti, la conversazione è ... ehm ... cioè l'interazione è ... è molto ... è molto ... attiva, ... ehm ... piena, efficace ... ehm ... comincia con A che motiva la sua prima scelta, però poi fa intervenire B chiedendone ... chiedendole cosa ne pensa ... ehm ... lui ... B è d'accordo, poi A annuisce nel frattempo ... ehm ... interviene di nuovo B che prende la parola ... inizialmente A gestisce un po' la conversazione e la guida e ..., però B sa essere convincente e A cambia la sua ... cambia le sue ... le sue con ... le sue ... le, le ... la sua scelta, ... ehm ..., a livello di fluency più che altro entrambi hanno delle esitazioni, magari possono esserci delle cose, diciamo, forse poco coerenti in alcuni punti, però non mi sembra un tratto che possa riguardare l'efficacia comunicativa nell'interazione, ma piuttosto sarebbe da attribuire, ecco, ... ehm ... da abbassare ... poi, in quel caso, penso influirebbe più che altro su altri parametri. ... Ehm ... in questo caso la mia indecisione è un po' tra il quattro e il cinque, però il quattro quando ... comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo quasi sempre adeguato sviluppando l'argomento di discussione o introducendo un nuovo argomento, e questo *in modo quasi sempre adeguato*, ok, ci siamo, però, poi, in generale contribuisce efficacemente alla conversazione,

invece, secondo me, questo è contribuisce pienamente ed efficacemente alla conversazione, quindi, pieno parametro del cinque, ... ehm ... prende, mantiene e cede la parola con qualche esitazione ma in modo generalmente appropriato, no, prende, mantiene e cede la parola con sicurezza e in modo appropriato, proprio parametro del cinque, usa in modo relativamente efficace le strategie comunicative eh no, anche in questo caso, usano entrambi con successo le strategie comunicative, quindi, l'unico mio dubbio è un pochino sul primo parametro del quattro, perché ... in realtà, questo magari è vero, però, facendo la media, entrambi rientrano pienamente nel cinque, e ... li valuto cinque, ... ehm ... sì, li valuto cinque.

Commento dopo il video

Ehm ... va beh, i primi momenti A parla e B continua a scrivere la sua classifica, probabilmente però poi si gira e lo guarda e l'interazione è veramente efficace, cioè confermo tutto quello che ho detto nell'ascolto precedente, però, in più, i dubbi che avevo sul punto ... sul primo descrittore del voto quattro, quindi comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo quasi sempre adeguato, questo, sinceramente, non ... non lo prendo più in considerazione, perché, a questo punto, dopo aver riascoltato e visto e vedendo il video rientra anche questo parametro appieno nel cinque, cioè risponde appropriatamente collegando i propri interventi a quelli dell'interlocutore, cioè quindi, nessun dubbio sul fatto che sia ... cinque, le risposte sono sempre adeguate, le risposte che danno e poi, ecco, come ho già detto sono molto spontanei e ciò che mi ha colpito di più è B, in questo ... nella visione del video, perché mentre nel ... nel solo ascolto A sembrava quello più attivo e lo è, continua ad esserlo, perché comunque è lui che gestisce la ... cioè, almeno all'inizio gestisce un po' l'interazione, ... ehm ... però ... ehm ... cioè B è molto spontanea, è molto tranquilla, diciamo, molto ... ehm ... invece, in realtà, *all'ascolto (ride)*, soltanto l'ascolto poteva dare la sensazione, non so, di essere un po' più ... impacciate, impaccia- ... di essere un po' più impacciata, quindi, ecco, dopo la secon- ... dopo la prima visione del video tutto intero nessun dubbio sul cinque, appieno.

Commento durante il video

00.28 Comincia A, A a ... ad esprimere la sua preferenza e nel frattempo B sta continuando a scrivere ... ehm ... ad elaborare la sua di classifica, non so, *probabilmente (sospira)*, prima di far cominciare l'interazione, magari, l'intervistatore avrebbe dovuto dare il tempo ad entrambi di completare la propria classifica.

00.32 ... Ehm ... A, non so se l'intervistatrice gli fa segno, si rivolge a B, però B sta continuando a scrivere quindi gli da ... lo guarda un attimo, però poi ritorna ... continua a scrivere.

00.48 B lo guarda, sorride, annuisce, lo sta ascoltando, però ... ehm ... deve ri- ... continuare ancora a scrivere, quindi, diciamo, il primo minuto A parla da solo, in pratica, sì, B lo ascolta, però comunque è ancora presa dal completare la sua classifica.

01.03 B termina, lascia la penna e il foglio e si rigira verso A per partecipare alla conversazione.

01.33 A finisce di esporre il suo primo punto e chiede a B: "Tu cosa ne pensi di questa cosa?" e B comincia a parlare.

02.30 ... Ehm ... A ... A chiede: "Anche per te allora va bene?" e sposta ... l'attenzione quindi sul ... sul foglio per stabilire la ... per cominciare a stabilire la classifica.

02.56 Dopo che A ha chiesto a B cosa c'era ... cosa aveva messo al secondo posto, ha osservato il foglio di ... di B e ha chiesto ... e ha detto: "Va beh, io ho messo al secondo posto questa cosa che tu invece hai messo al terzo posto" indicando proprio sul foglio di B il ... ehm ... il terzo punto, quindi, cioè questo, mi sembrano tutti ... tutti aspetti che a livello interattivo danno efficacia, perché chiaramente la realtà comunicativa non è fatta di solo ... di solo audio, eh, quindi, loro ... sia il loro modo di gesti- ... sia la loro presenza attraverso i gesti, la loro presenza nella comunicazione che anche questi aspetti sono ... rafforzano l'efficacia.

03.17 A conferma di quello detto precedente ... precedentemente, stanno lavorando proprio sui fogli, dove c'è lo spazio per elaborare la classifica ... la classifica comune, quindi, insomma, il saper fare con la lingua, quindi con tutto questo aspetto extra-linguistico è ... devo dire ... è più che efficace.

04.04 Ad esempio, B che ... A non ... ha un problema un po' di ... tentenna a dire ... a dire la parola "Persone" e B lo aiuta, però, è in una maniera ... naturale, perché questo avviene anche in una conversazione naturale: non ti viene una parola, la persona con cui stai comunicando te l- ... ti imbocca.

04.33 Interviene l'intervistatrice perché chiaramente il tempo sta scadendo, dicendo: "Bene, vedo che avete trovato delle cose in comune"; loro la guardano, A sorride.

04.40 B spiega perché, in che modo sono arrivati poi a questa conclusione comune, le motivazioni, lo spiega all'intervistatrice, anche questo, è una comunicazione ... reale, cioè con l'intervistatore, l'esamin- ... che è un esaminatore, però lo giudico un modo ... spontaneo di comunicare ed è ... e va a favore della ragazza. Conclusione, confermo pieno cinque per entrambi.

C e D

Commento dopo l'ascolto

... Ehm ... Dunque, all'inizio, però non solo ... C, sì, faccio un po' di difficoltà a capirla, soprattutto all'inizio, diciamo, un pochino, poi, per entrambe, qualcosa della...qualcosa me la sono persa, tipo, per esempio, non mi è chiaro, poi, in realtà, l'elenco di Irina quale sia. ... Ehm ... ehm ... D fa domande a C, chiede qual è il suo terzo posto, le chiede se è stata all'EXPO, che lavoro fa, cerca di...di spostare anche un po' l'interazione su altri punti per renderla un po' più ... un po' più spontanea ... ehm ... e alla fine anche ironizza sul fatto che, vista la grandezza del territorio dell'EXPO, dedicato all'EXPO, si potrebbero realizzare tutte e quattro le... le proposte. ... Ehm ... dunque, a livello di punteggio, ... ehm ... scelgo il quattro, per entrambe, perché? Perché confrontando, va beh, con i punteggi del cinque, quelli del quattro mi sembrano più vicini; per esempio, il primo descrittore del quattro: Comprende il messaggio dell'interlocutore e

risponde in modo quasi sempre adeguato sviluppando l'argomento di discussione o introducendo un nuovo argomento. , tutto vero e anche questo “in modo quasi sempre adeguato”, cioè col fatto che certe volte un pochino...mi sembra che si perdano entrambe, cioè non comprendo bene quello che stanno dicendo, soprattutto C, mi sembra questa particolarità del descrittore “in modo quasi sempre adeguato”, mi sembra faccia più al loro caso, a differenza, invece, del primo nel cinque Comprende appieno il messaggio dell'interlocutore e risponde appropriatamente collegando i propri interventi a quelli dell'interlocutore. risponde APPROPRIATAMENTE, non vedo proprio tutta questa appropriatezza, poi secondo descrittore, In generale contribuisce efficacemente alla conversazione. Verissimo, ... ehm ... quello del cinque sarebbe Contribuisce pienamente ed efficacemente alla conversazione. per me manca qualche cosa in questa conversazione, perché io non riesco, non sono riuscito a comprendere proprio bene tutto; quindi, in generale, sì, contribuiscono efficacemente alla conversazione. Discorso simile per il terzo descrittore Prende, mantiene e cede la parola con qualche esitazione ma in modo generalmente appropriato ed è vero, perché qualche esitazione mi sembra di averla constatata, ... ehm ... a differenza del punteggio ... del descrittore del cinque Prende, mantiene e cede la parola con sicurezza e in modo appropriato. ecco, tutta questa sicurezza io non l'ho...non la percepisco, arrivando al quarto descrittore del punteggio quattro Usa in modo relativamente efficace le strategie comunicative e invece il cinque le usa con successo, cioè il cinque mi aspetto proprio un'interazione proprio di successo ... ehm ... in questo caso, invece, manca qualcosa, quindi questo relativamente efficace mi sembra molto valido, ... ehm ... il tre sarebbe troppo poco, quindi il quattro lolo, lo confermo in pieno per entrambe.

Commento dopo il video

Dunque, mi è sorto qualche dubbio, se il punteggio precedente prima di quattro non possa diventare cinque, eh, perché ... va beh ... nel ... tra ... proprio all'interno di tutta la situazione, già considerando che parliamo di un esame, con due esaminatori, una persona che gira intorno con la telecamera, si percepisce,

comunque un po' l'imbarazzo di entrambe e quindi ... non so ... un po' la questione della ... la naturalezza ... la naturalezza di una comunicazione che avverrebbe per strada o a un bar dov'è? Dove sta? Quanto questo influenza ... ehm ... la loro interazione? Quanto bisogna tenerne conto? Dal solo audio non ... non si percepisce molto questo, perché tutto ciò che avevo individuato come ... ehm ... in modo quasi sempre adeguato, in generale, in realtà adesso guardando anche il video ... posso ... potrei benissimo dire che semplicemente sono due persone un po' più intimidite, ... ehm ... magari in confronto a quelle che ho visionato prima (A e B, nota mia), sono più intimidite, però, comunque, pur se non arrivano a un punto in comune, quello che viene richiesto poi dalla prova dell'esame per ... perché poi il tempo scade, potrebbe ... magari ci sarebbero arrivate, non si sa, ... ehm ... però, alla fine, comunque la ... la comunicazione ... va a buon fine da parte di entrambe, sì, entrambe hanno bisogno di, di, di aiuto per cercare le parole, in alcuni ... in alcuni punti, però, questo non credo sia valutabile nell'interazione, non mi sento ... visto ... considerando che non è presente come ... come parametro, quindi, l'aiuto che cercano, ecco, è semplicemente una ricerca di parole, una conferma di ciò che dicono, ... ehm ... quindi, non me la sento di ... di considerare questo ... questo aspetto; ... ehm ... aha ... veramente il dubbio è forte, però, a questo punto penso di optare per il cinque per entrambe.

Commento durante il video

00.13 comincia C a parlare e l'intervistatrice fa cenno di rivolgersi ad D.

1.16 l'intervistatrice di nuovo ripe- ... fa cenno di ... di interagire tra di loro, fa cenno con le mani di interagire tra di loro.

2.08 A D non ... non viene un'espressione e C la aiuta anche se però poi D comunque si sblocca e ne sceglie una da sola.

2.33 Ecco, D dà del lei a C.

2.39 ... ehm ..., C invece risponde dando del tu "Il punto di cui hai parlato".

3.00 C dice una parola e chiede conferma con lo sguardo all'esaminatrice per sapere se è corretta o meno.

3.35 D chiede a C "A proposito, ma sei stata all'EXPO?"

4.40 D ironizza chiedendo "Non so", dicendo "Non so, dobbiamo chiedere aiuto a un altro collega".

4.48 C ridendo, guardando anche l'esamin- ... gli esaminatori, dice "Io rimango della mia scelta".

4.51 ... ehm ... la ... l'intervistatrice dice a C "Cerca di convincerla" e allora C poi guarda il foglio di D e dice "Scusa, puoi rileggere quello che hai scritto?", "Qual è il tuo elenco?" in pratica.

5.01 D non risponde, cioè non ... guarda il foglio, però poi devia il discorso e chiede a C che cosa ... che lavoro fa.

5.40 Entrambe ironizzano, D dice che il territorio dell'EXPO è talmente grande e C interviene "è possibile fare tutto" e ridono.

... Ehm ... beh, un po' i miei dubbi restano, anche se comunque confermo ... confermo il cinque, confermo il cinque per entrambe perché credo che ... il pro- ... cioè, sicuramente dei problemi ci sono in questa prova orale, come prova orale nell'insieme, però non riguardano l'interazione; i punti deboli, dove è un po' debole l'interazione è, ripeto, è più ... la percepisco proprio come una questione di ambiente, di ... quindi, presenza di tre persone e l'essere registrate, videoregistrate e partecipare a un esame, lo attribuisco più a queste ... più a questi fattori ... Ehm ... poi problematiche che sicuramente ci sono a livello di fluenza, a livello di correttezza però non le prendo in considerazione per questa valutazione che prevede solo l'orale, ... ehm ... solo l'interaz- ... l'efficacia comunicativa.

E ed F

Commento dopo l'ascolto

Dunque, ... ehm ... Con dei dubbi perché mi sem- ... cioè comunque ... tra ... a cavallo tra due punteggi, però alla fine stabilisco un 3 per F e un 4 per E, motivandolo in che ... in questo modo: sempre considerando la ... la ... la griglia dei descrittori. E dunque, F interviene sempre con esitazione, non è chiaro ciò che si di ... ciò che dice, si interrompe, quindi ... ehm ... è vero, sono ... posso ... sono problemi, sia a livello di fluenza, pronuncia, a livello di correttezza, però, tutto ciò, poi, chiaramente ha ... ehm ..., nel suo caso, ha dei ... delle ricadute proprio

sull'efficacia comunicativa, ... ehm ... più volte l'intervistatrice deve intervenire per sbloccare la situazione e soprattutto per dare la parola a E, che non riesce a prenderla da sé, ... ehm ... a F, scusa, a F; l'intervistatrice spesso deve sb- ... deve dare la parola a E, non a F, ho sbagliato e ... F, E invece è un po' più ... sembra un po' ... più naturale, un po' più spontaneo, non ha bisogno di tanti aiuti. Dunque il mio dubbio è per F tra il due e il tre, guardando i descrittori, perché nel tre: Comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo generalmente adeguato ma con contributi non sempre pertinenti al discorso e questo è vero. Il due: Comprende con qualche difficoltà il messaggio dell'interlocutore e non sempre riesce a rispondere con contributi pertinenti al discorso, allora, io non vedo difficoltà nel comprendere i messaggi di E da parte di F e quindi resta solo la seconda parte, che però fra il tre e il due è sostanzialmente simile: con contributi non sempre pertinenti al discorso e non sempre riesce a rispondere con contributi pertinenti al discorso, quindi, *diciamo (ride)*, dividendo in due questo descrittore, la seconda parte è uguale, la prima parte è diversa e il fatto che comprende il messaggio mi lo ... lo porta al tre. Per quanto riguarda il secondo descrittore: Sostiene e sviluppa la conversazione con aiuti minimi dell'altro candidato, e insomma, questo non è proprio vero perché gli aiuti mi sono sembrati sostanziosi più che dell'altro, proprio da parte dell'intervistatore e per il due: Contribuisce allo sviluppo della conversazione con qualche piccolo aiuto dell'altro candidato per trovare una parola o sviluppare un'idea, eh ... (sospira) Sostiene e sviluppa la conversazione, Contribuisce allo sviluppo della conversazione, diciamo, questi due descrittori a me sembrano molto ... molto simili, aiuti minimi, qualche piccolo aiuto dell'altro candidato per sviluppare una parola o sviluppare un'idea, mi sembrano molto simili questi due, quindi, diciamo, finora vince il tre, sempre per la questione: Comprende il messaggio dell'interlocutore; il terzo punto del descrittore: Prende, mantiene e cede la parola con qualche passo falso e in modo talvolta inappropriato, è vero, qualche, MOlti (*sottolineando*) passi falsi, cioè non prende proprio ... fa difficoltà a prendere la parola; nel due: Prende, mantiene e cede la parola con difficoltà e in modo talvolta inappropriato, eh ... quindi in modo talvolta inappropriato, in modo talvolta inappropriato, ricorre in entrambi i

descrittori, a questo punto sta da dire, da stabilire, che cos'è: "Il passo falso"? e che cos'è: "Con difficoltà"? È questa cosa che non mi è ... non mi è chiara. E il quarto punto: Usa le strategie comunicative ma non sempre in modo appropriato ed efficace e Usa le strategie comunicative in modo molto limitato e in questo caso ... forse vince il due, è più vera: Usa le strategie comunicative in modo molto limitato, però, quindi, tra i due descrittori prediligo il ... diciamo, valuto, lo valuto tre. Per E, invece, ... ehm ... il quattro, perché a differenza di F non ha bisogno ... di aiuti, ... ehm ... quindi, non è sempre adeguato, In generale contribuisce efficacemente alla conversazione, ha le sue esitazioni, quindi nel quattro diciamo che ... mi sembra abbastanza pieno ... ehm ... E.

Commento dopo il video

Il dubbio è sempre lo stesso, su ... su questi punti dei descrittori che non mi chiariscono bene la posizione soprattutto di F. L'interazione non si sviluppa in generale bene, però, perché F, ... ehm ... F, sicuram- ... probabilmente, sicuramente è più debole di E e quindi anche E magari non ha la possibilità di esprimersi più di tanto, quindi per E, ... ehm ..., diciamo, confermo il quattro, ... ehm ... attribuito precedentemente e ... per F, non so, il dubbio è sempre tra il tre e il due, eh ... rileggo qui i ... i ... i descrittori del tre: Comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo generalmente adeguato ma con contributi non sempre pertinenti al discorso, Sostiene e sviluppa la conversazione con aiuti minimi dell'altro candidato, Prende, mantiene e cede la parola con qualche passo falso e in modo talvolta inappropriato, Usa le strategie comunicative ... però lui ha bisogno, in realtà, ha bisogno dell'aiuto dell'intervistatrice, sì, a un certo punto, proprio si blocca ... tz ... ehm ... quindi, rileggendo invece il due: Comprende con qualche difficoltà il messaggio dell'interlocutore e non sempre riesce a rispondere con contributi pertinenti al discorso, eh, qua ci siamo, io non capisco se lui comprende il messaggio dell'interlocutore o se lo comprende con qualche difficoltà, questo non mi è ... non mi è chiaro, non mi è chiara la sua posizione sotto questo aspetto; poi: Contribuisce allo sviluppo della conversazione con qualche piccolo aiuto dell'altro candidato per trovare una parola o sviluppare

un'idea, beh, aiuto non è piccolo e arriva dall'intervistatrice più che dal candidato, eh, quindi, insomma, su questo ci siamo proprio, eh ... sì, sì su questo è più due; Prende, mantiene e cede la parola con difficoltà e in modo talvolta inappropriato, mentre il tre: Prende, mantiene e cede la parola con qualche passo falso e in modo talvolta ... forse qua- qualche passo falso e con difficoltà probabilmente comincio a dare un valore diverso a queste espressioni e probabilmente E (*intende F*) con difficoltà, Usa le strategie comunicative in modo molto limitato, usa le strategie comunicative ma non sempre in modo appropriato ed efficace e limitato (mettendo a confronto "limitato"), allora E ... ehm ..., scusa, ... ehm ... F modifico il mio punteggio a due, per quanto riguarda l'interazione, F attribuisco un due. E, ... ehm ... questo quattro, che però non ha avuto neanche la possibilità poi proprio di esprimersi con un interlocutore ... ehm ... Comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo quasi sempre adeguato sviluppando l'argomento di discussione o introducendone uno nuovo, sì, va bene, sì, anche se pure lui poi si blocca a un certo punto, in generale contribuisce efficacemente alla conversazione, Sostiene e sviluppa la conversazione con aiuti minimi dell'altro candidato, va beh, sì dai non ha bisogno di questi aiuti E, quindi confermo, E quattro e vario il punteggio di F a due.

Commento durante il video

00.27 L'intervistatrice dice: "Bene, adesso, discutete della classifica che avete elaborato", però F la sua la sta ancora elaborando, quindi, ecco, ri- ... ehm ... anche, ho visto anche già nell'altro video con la stessa intervistatrice, forse è il caso di dare il tempo di concludere quello che uno sta scrivendo per far partire l'interazione?

2.23 Dopo che anche F ha espresso la sua classifica, E prende la parola con un "Allora" per cominciare a discutere sulle loro scelte.

2.32 ... Ehm ... ecco, F riassume dicendo: "I nostri punti sono molto simili", quindi, perché, infatti, lui stava prendendo appunti mentre ... ehm ..., scusa, E, ho sbagliato, E stava prendendo appunti mentre F parlava e dice ... e quindi ha detto:

"Dunque, i nostri punti sono molto simili", quindi ha un po' riassunto le idee di entrambi.

3.14 F, ... ehm ... E quindi ... ehm ... sta facendo il proprio contributo e In generale contribuisce efficacemente alla conversazione quindi del voto quattro, ... ehm ... sembrava, solo dall'ascolto, dal primo ascolto sembrava che lui si fosse interrotto, però in realtà è l'intervistatrice che lo interrompe per far dare la parola a ... per far dare la parola a ... a F.

Da 3.40 a 4.00 F comincia un po' a ... a perdere colpi nel suo intervento, ... ehm ... quindi ad avere ... ehm ... a mantenere la parola quindi non con qualche passo falso, a mantenere la parola con difficoltà e in maniera inappropriata, quindi, fino a questo ... questo punto mi convince ancora di più del punteggio di due, ... ehm ... tanto è vero che poi arriva a

4.02 che si interrompe, si interrompe, dice che, insomma, non gli viene, guardando l'esaminatrice; E nel frattempo, però, comunque lo ascolta, poi è impassibile, non è che anche lui ha delle ... delle ... non è che gli viene di ... di interagire, di fare domande, di chiedere qualcosa.

4.38 È uno dei, forse, pochi momenti davvero di interazione in cui E parla e F a un certo pun- ... e F interviene, perché tutti gli altri ... gli altri passaggi interattivi, diciamo, gli input interattivi sono stati finora mi pare sempre dati dall'intervistatrice.

4.55 Ecco, sì, F ha preso la parola, però comunque continua con questa difficoltà ad esprimere quello che vuole dire, accompagnato poi magari anche dalla fonetica, però proprio difficoltà a ... difficoltà nell'esprimere, nel far comprendere ciò che dice. ... Ecco, e infatti a

5.04 ha un secondo blocco, si blocca nuovamente e interviene l'intervistatrice per dire: "Ecco, F preferisce" quindi, come per ... lei ha capito quello che stava dicendo (F), forse, un po' per spiegare a E quello che stava dicendo F perché probabilmente E non ha capito nulla.

5.14 L'intervistatrice chiede: "Beh, a questo punto, che decidete?" e comincia F a ... dire che ... qual è ... come si ... quale si potrebbe, ... ehm ..., che successione

potrebbe avere la classifica, ecco, in questo punto prende finalmente un po' d'iniziativa, prende un po' d'iniziativa.

5.22 L'intervistatrice li invita a scrivere quali vogliono mettere al primo posto e a fare l'elenco, quindi manca proprio spi- ... anche spirito d'iniziativa.

5.40 Loro hanno cominciato a scrivere e l'intervistatrice gli dice: "Beh, mettetevi d'accordo", stanno un po' a scrivere e poi dopo E si rivolge a F per cercare, per capire che cosa devono mettere al primo posto.

Dunque, anche per la stesura dell'elenco finale, l'interazione è affidata, è ... diciamo, tra virgolette, garantita dall'intervistatrice che chiede a E, poi chiede a F, no? Cerca di fare intervenire entrambi perché poi, effettivamente, anche E, che finora l'ho valutato quattro, insomma, tutti questi slanci interattivi non ce li ha. ... Ehm ... mhm ... quindi ... sì, *(rileggendo i descrittori della fascia 3)* Comprende e risponde generalmente ... ma con contributi non sempre pertinenti al discorso, questa cosa non c'è in ... in E, Sostiene e sviluppa la conversazione con aiuti minimi dell'altro candidato, in realtà gli aiuti, di aiuti ne ha bisogno anche lui da parte dell'intervistatrice, quindi, eh ... per sviluppare la conversazione, cioè perché i suoi monologhi, piccoli, ma se li fa, però la conversazione ... *(rileggendo i descrittori della fascia 3)* Prende, mantiene e cede la parola con qualche passo falso e in modo talvolta inappropriato, Usa le strategie comunicative ma non sempre in modo appropriato ed efficace, questo per il tre, per il quattro ... Allora, innanzitutto, per F confermo il due, confermo assolutamente il due per i motivi già esposti prima, perché ... E per ... E ... ehm ... sai, sono un po' indeciso tra il quattro e il tre, *(leggendo il descrittore del quattro)*: Comprende il messaggio dell'interlocutore e risponde in modo quasi sempre adeguato SVILUPPANDO l'argomento di discussione o introducendo un nuovo argomento, sviluppando ... quello "Sviluppa", cioè non è che sviluppa la discussione, in realtà parla delle cose che ha pensato, non sviluppa la discussione e non introduce nuovi argomenti ... ehm ... *(leggendo il descrittore del quattro)* In generale contribuisce efficacemente alla conversazione, in che modo contribu- ...?, contribuisce, sì ma questo "efficacemente"? Contribuisce, ma non efficacemente; quindi, *(rileggendo il corrispettivo della fascia tre)* Sostiene e sviluppa la conversazione con aiuti

minimi dell'altro candidato; (leggendo il descrittore del quattro) Prende, mantiene e cede la parola con qualche esitazione ma in modo generalmente appropriato, prende, mantiene e cede la parola, no, parla, insomma ogni tanto, sì, ci sta, ma qualche tentativo lo fa anche F, (rileggendo il corrispettivo della fascia tre) Prende, mantiene e cede la parola con qualche passo falso e in modo talvolta inappropriato, manca proprio il prendere e cedere la parola, diciamo, in linea di massima, proprio come ..., (leggendo il descrittore del tre) Usa le strategie comunicative ma non sempre in modo appropriato ed efficace, (rileggendo il corrispettivo della fascia quattro) Usa in modo relativamente efficace le strategie comunicative. Non ci sono grandi strategie comunicative, non c'è un grande prendere la parola, mantenere sì, e cedere, prendere e cedere la parola, no, perché sono tutte affidate all'intervistatrice, lui avrebbe potuto *assumere (ride)* il ruolo dell'intervistatrice, forse è complicato trovarti con un candidato con un livello più basso del tuo e interagire, però una comunicazione efficace è anche quello, cioè avere anche la faccia tosta di prendere ... ehm ..., sì, allora cambio anche ... cambio il voto di E e diventa un tre per i motivi appena detti.

G e H

Commento dopo l'ascolto

Dunque, il voto che attribuisco è 5 per entrambi ... ehm ... quello di H è pieno, quello di G le ... non è proprio pieno perché ... ehm ... l'unica ... diciamo la pecca che posso un po' sottolineare è che a volte fa diff- ... non difficoltà, però è un po' lento a mantenere ... esita a mantenere ... ehm ... la parola e quindi questo potrebbe rientrare nel descrittore del punteggio 4, però è giusto, ecco ... quando si dice: Prende, mantiene e cede la parola con qualche esitazione ma in modo generalmente appropriato; la parola la prende senza esitazioni, la cede senza esitazioni, è giusto qualche esitazione a mantenerla a volte, ma è più per fluenza, secondo me, che per efficacia comunicativa, quindi comunque confermo un 5 anche per ... per lui. L'interazione è stata molto spontanea, ... ehm ... se non ... *sarebbe anche continuata se non ci fossero i tempi dell'esame (ride)* e dell'intervistatrice che a un certo punto dice di arrivare a una ... ehm ... a scegliere

il terzo posto, ... ehm ... nella scelta, qual era? Perché c'era ... erano combattuti tra innovazioni e sistemi, diciamo che poi non è stata proprio elaborata come da traccia della ... da traccia del ... del quaderno, non è stata proprio elaborata la scaletta chiara: ecco, al primo posto mettiamo questo, al secondo questo, al terzo questo, al quarto quest'altro, quindi in realtà resta un po' sospeso, io non ho capito, poi, in realtà, qual è la loro scelta comune, però questo è ... non credo comporti ... non me la sento di ... ehm ... di attribuire pesi, peso a questa ... a questa cosa.

Commento dopo il video

Ehm ... una bella ... una bella interazione, ... ehm ... una bella interazione, ... ehm ... ci sono un po' di fondo distrazioni tra l'intervistatrice che muove i fogli, ... ehm ... credo non sia neanche molto concentrata su quello che ... che stanno dicendo, ... ehm ... però, ecco, a prescindere da ... da queste cose diciamo ... diciamo tecniche, che probabilmente sarebbero da evitare perché, per dare ... per far restare concentrati i candidati, ... ehm ... oltre poi noi valutatori che dobbiamo riascoltare in cuffia, magari, le ... *le tracce (ride)*, eh però, confermo il punteggio di 5 attribuito all'ascolto ... all'ascolto precedente, perché, comunque rientrano ... la loro interazione è piena, c'è interazione in ogni momento della ... in ogni momento, ... ehm ... rientrano nei quattro descrittori del punteggio 5: Comprende appieno il messaggio dell'interlocutore e risponde appropriatamente collegando i propri interventi a quelli dell'interlocutore, entrambi hanno ... entrambi hanno fatto ... efficacemente ... ehm ... collegamenti ... ehm ... in base a ciò che diceva l'interlocutore, Contribuisce pienamente ed efficacemente alla conversazione, ed entrambi l'hanno ... entrambi l'hanno fatto, Prende, mantiene e cede la parola con sicurezza e in modo appropriato, ... ehm ... H forse è un po' più ... diciamo attiva, no? è più ... però allo stesso tempo poi si vede anche distratta, legge sul foglio, però comunque, sembra comunque anche ascoltare quello che dice G, ... ehm ... lui a volte è magari un po' lento, però più come fluenza, magari va alla ricerca di ... delle parole, dei concetti, deve organizzare le cose da dire, però, comunque lo fa in modo appropriato di prendere, mantenere e cedere la parola con sicurezza e anche le strategie comunicative ... ehm ... ecco anche qui un po' di più a favore di

H, diciamo H è proprio un ... sarebbe proprio un 5 pieno, ma anche G comunque è 5, ... ehm ... ecco H è più, un po' più ... le strategie comunicative le usa con maggior ... ehm ... non so se più efficacia, o in maniera proprio più attiva, è più pronta ecco a ... a chiedere spiegazioni, a interagire, però anche quella di G comunque è un'ottima ... interazione.

Commento durante il video

1.00 G chiede all'intervistatrice come funziona, se deve continuare tutto lui- ... a dire tutte le sue scelte, l'intervistatrice ... però H interviene e dice la sua ... la sua ... la sua scelta.

1.41 Dopo che H ha commentato la scelta di G e ha proposto la sua, G chiede chiarimenti se ... ehm ... dice: "Ok, ma quindi la tua prima sce- ... anche la tua ... cioè la tua prima scelta è ...".

1.53 Quando H comunica la sua ... la sua seconda scelta delle strutture mediche, anche G conferma che ... anche con la gestualità conferma che è anche la sua ... la sua seconda scelta, quindi, insomma ritornando alla tabella dei descrittori, ecco la comprensione: Comprende appieno il messaggio dell'interlocutore, ... ehm ...

2.20 H dopo avere espresso la sua ... le sue opinioni chiede a G ... cede il turno di parola chiedendogli: "Che ne pensi?".

2.50 G parla, H conferma le cose che sta dicendo e chiede scusa per, praticamente, per averlo interrotto un attimo.

3.50 Mentre G parla, H legge probabilmente la traccia, probabilmente la traccia con i vari ... i vari punti, quindi non è chiaro se poi, diciamo, a livello di ... cinesica e di prossemica non è che lo sta ... non c'è un contatto visivo con ... con G ... ehm ... tanto è vero che poi alla fine, (...?) conclude dicendo: "Sì anche l'inquinamento è importante, io però ho scelto ...", quindi, insomma non si sa se poi proprio lo stava ascoltando o meno, però comunque è intervenuta per riprendere la parola.

6.20 L'intervistatrice invita a concludere la prova chiedendo che cosa avrebbero messo al terzo ... al terzo posto.

I ed L

Commento dopo l'ascolto

... Ehm ... a volte l'audio non è chiarissimo, non so se sono le mie casse, però poi, in genere quando faccio le altre correzioni si sente bene, però delle parole sono un po' ... tipo un po' ovattate e faccio difficoltà a capire, ma non dipende dai ca- ... dalle candidate. ... Ehm ... così, prima ... di primo impatto ... ehm ... L ... beh ... mi pare, pare avere un accento un po' più ... una fonetica un po' più ... italiana, tra virgolette. Per quanto riguarda la prova, ... ehm ... mentre I parla L annuisce..annuisce con un sì, poi dopo ... si accordano però immediatamente, quindi ... sss ... in realtà, come prova di interazione, ... ehm ... è breve, perché un ... un terzo della prova, anche più di un terzo è ... ehm ... è costituita da ... da ... praticamente dal monologo di I che deve ... ehm ... motivare la sua ... la sua ... classifica, eh ... un altro terzo abbondante di L che deve motivare la sua di classifica ed entrambe le motivano ... ehm ... in maniera molto efficace, anche se, ecco, è più una questione di monologo che, cioè, la ... la leggo più come monologo che come interazione e ciò che resta è quindi ... è l'interazione ... ehm ... dove poi la sc- ... le loro scelte erano, poi, oggettivamente abbastanza simili e quindi si sono ... subito messe ... subito messe d'accordo, quindi, non è ... non mi è stato possibile, almeno dopo questo primo ascolto, andare proprio in ... in fondo ai descrittori e ... e leggere, ascoltare, tenendo conto di tutti questi fatti, proprio di tutti que- ... di tutte le voci dei des- ... , dei des- ... dei descrittori, perché in realtà l'interazione è molto breve e comunque per quel poco che c'è stata è ... ehm ... pienamente efficace, quindi, eh ... il voto 5 per entrambe.

Commento dopo il video

Confermo sostanzialmente il punteggio precedente perché ... ehm ... in effetti la parte proprio di interazione dove magari qualcuno avrebbe dovuto convincere l'altro che le sue idee erano migliori eccetera eccetera in realtà non c'è, eh ... perché dopo che ... ehm ... L ha parlato, I automaticamente cambia la sua idea che però non era ... non era diversa, ... ehm ... cioè comunque, cioè erano quasi in automatico d'accordo e quindi effetti ... d'accordo in effe- ... ed effettivamente la

parte di interazione è davvero breve per poter indagare ... così, a primo ... a primo impatto, L potrebbe sembrare più efficace di ... I, però non ... non ... non rilevo, non posso rilevare in base a quali criteri dei descrittori, perché entrambe comprendono appieno il messaggio dell'interlocutore, eh, rispondendo appropriatamente, collegando i propri interventi a quelli dell'interlocutore, questo è successo perché ... ehm ... L, in un certo senso, ha il vantaggio di essere seconda e si può ricollegare a quanto detto da ... da I e anche, diciamo, a livello di prossemica, si rivolge a ... a ... a I nello stilare la sua classifica e nel ... nello spiegare le motivazioni e che le argome- ... le argomenta in maniera forse un po' più approfondita e ... facendo dei riferimenti alla sua realtà, però, quando ... ehm ... L finisce di parlare anche I si riaggancia, dice: "Anche io ho pensato alla Polonia, al problema della Polonia", quindi, comunque entrambe contribuiscono pienamente ed efficacemente alla conversazione, ... ehm ... Prende mantiene e cede la parola con sicurezza e in modo appropriato, eh ... ecco, questo, relativamente si può osservare da questo ... da questo video, Usa con successo le strategie comunicative, per quel ... per ... ehm ... la ... l-lunghezza della vera e propria interazione entrambe ... ehm ... entrambe lo fanno, quindi confermo il 5 della ... dell'ascolto precedente.

Commento durante il video

1.12 Interrompo, ma ... non per segnalare qualcosa in particolare ma semplicemente per ... ehm ... chiarire che molto probabilmente, cioè, sicuramente, I, a livello di correttezza formale ... ehm ... non è 5, però, è ... è un ... è un parametro di cui non tengo conto visto che sto valutando l'efficacia comunicativa, quindi non..non sottolineerò la ... gli errori, problemi morfologici, cose che commette, a meno che queste non vanno a ... queste cose non vanno ad inficiare poi l'efficacia comunicativa e finora questo non succede.

1.55 Prende la parola L che esordisce con, esordisce con: "Io sono abbastanza d'accordo con te", quindi, ecco, come detto anche precede- ... come osservato già precedentemente è tut- ... l'intervento di L e la ... ehm ... la sce- ... le sue scelte, la motivazio- ... l'argomenta- ... l'argomentazione delle sue scelte la rivolge proprio

verso, verso ... ehm ... I, quindi in questo senso, a livello, ecco, prossemico è più ... è più naturale.

3.37 Continua L a essere ... ecco qui che si ... rifà le argomentazioni alla sua esperienza ... personale ... ehm ... quindi, cioè come descrittore sta appieno lei all'interno del ... del ... del 5, perché contribuisce pienamente all'effica- ... alla conversazio- ... però non, non, non c'è, non c'è in realtà poi la conversazione.

4.40 Ecco che interviene I dopo che ha finito L e dice: "Pensavo a quello che hai detto" quindi anche lei si ... si ... collega, come previsto dal primo, dal primo descrittore ... ehm ...: Collega i propri interventi a quelli dell'interlocutore, quindi, diciamo, sotto questo aspetto ci sta in pieno.

5.10 ... Ehm ... entrambe nel ... nell'indecisione della propria scelta, cioè, dando parità alla prima e alla seconda scelta, entrambe dicono all'altra: "Ah sì, sono d'accordo con te", in pratica, "forse è più importante quello, le tecnologie mediche" però L dice: "Eh però è importante, è molto importante anche la tua ... la tua prima scelta", quindi ... ehm ... cercano di negoziare un qualcosa che poi in realtà ... non devono negoziare, insomma.

Confermo a questo punto il punteggio di 5, anche se credo che I in realtà non sia efficace comunicativamente come L, però da questa prova io non posso ... non posso stabilire ... è più una sensazione che una..un dato oggettivo, cioè se ci fosse una scala all'interno del 5 potrei dire che ci ... che L è un 5 massimo e I ... I è un 5 più basso, però, per quanto riguarda l'efficacia comunicativa, nell'interazione, mi sento di stabilire un 5 per entrambe.

Valutatore 4

A e B

Commento dopo l'ascolto

Assegno a entrambi i candidati il punteggio 3 e l'interazione dei due candidati è molto sbilanciata. ... Ehm ... Il ragazzo (A), infatti, cede con difficoltà il turno di parola e anche quando è B a parlare, lui interrompe o interviene, alzando anche la voce ... alzando il volume della voce per riprendersi il turno; però, A riesce a strutturare il discorso, dà il ritmo ... dà sia il ritmo che i tempi alla conversazione.

B, da parte sua, non riesce a sviluppare adeguatamente il suo pensiero ed espone ... e lo espone in modo affrettato, quindi non sempre chiaro e l'effetto che si ha è che uno incalzi l'altra.

Commento dopo il video

Confermo il punteggio di tre per entrambi i candidati; dall'osservazione del video emerge la difficoltà di A nel calibrare correttamente la presa dei turni di parola e la difficoltà di B a gestire il flusso di conversazioni con i propri ritmi. ... Ehm ... la difficoltà di B si vede proprio verso la fine del ... del video quando espone come può il suo pensiero prima di essere interrotta, anche dall'esaminatrice. È probabile che i due candidati riescano a comunicare in modo maggiormente efficace di quello che ... emerge dalla ... da ... da questa sessione d'esame, ma in questa interazione uno parla addosso all'altra; e ... la ragazza si limita quasi sempre a replicare e, quando cerca di esprimere un pensiero un po' più ... ehm ... compiuto, diciamo, e diffuso, lo fa in maniera un po' più con- ... un po' confusa, sembra molto, appunto affrettata, sembra che ha l'urgenza- ... che, che ... sembra aver l'urgenza di terminare il ragionamento il prima possibile, prima di essere nuovamente interrotta.

Commento durante il video

01.58 A interrompe.

03.12 A insiste per mantenere il turno, quindi alza la voce.

04.13 A confonde ... mi sem- ... sembra che confonda "umiltà" con "dignità".

C e D

Commento dopo l'ascolto

Dunque, assegno il punteggio quattro a entrambe le candidate. L'interazione fra le due candidate è buona. C e D riescono a interagire in una maniera che, seppur guidata, ha degli elementi di spontaneità, soprattutto da un certo punto in poi della prova d'esame, nella seconda parte, mi sembra. ... Ehm ... C e D riescono a svolgere l'alternanza dei turni di parola con naturalezza e inseriscono anche delle

domande per rilanciare ... per rilanciarsi l'argomento di conversazione a vicenda. ... Ehm ... non do il punteggio massimo perché all'inizio C è poco chiara e anche incerta poi su una parola e, da parte sua, invece, D è un po' più esitante e poi durante l'interazione c'è un'asimmetria fra le due interlocutrici, perché D dà del lei a C, la quale invece ricorre al tu. ... Ehm...in termini generali, la registrazione è abbastanza chiara, ... ehm ... ci sono dei ... comunque dei rumori di fondo persistenti che la sporcano un po'.

Commento dopo il video

Dopo la visione del video confermo il punteggio quattro per entrambe le candidate; dal video mi sembra di poter osservare che (*si schiarisce la voce*) i primi tre minuti di interazione sono un po' più faticosi, le candidate sono leggermente impacciate e questo già si avvertiva dall'audio. ... Ehm ... l'esaminatrice segnala a C di stabilire il contatto visivo con D e quest'ultima appare meno legata al testo che ha di fronte, però dopo un po' rischia di perdere il filo, comunque il livello di efficacia comunicativa resta alto per entrambe e migliora decisamente nella seconda metà dell'esame, quando C e D introducono argomenti di esperienze personali, ... ehm ... quindi, in conclusione, sì, posso dire che l'efficacia comunicativa comunque si situa in una fascia abbastanza alta della ... della ... dello schema.

Commento durante il video

00.13 L'esaminatrice invita (...?) a C di rivolgersi a D e C lo fa ringraziando l'esaminatrice.

00.41 C chiede conferma di una parola all'esaminatrice.

1.16 L'esaminatrice blocca con dei gesti C e invita D a prendere la parola.

1.41 D chiede conferma all'esaminatrice di quello che, di quanto sta dicendo tramite un breve contatto visivo.

2.07 Gabriella suggerisce una parola a D.

3.01 C guarda l'esaminatrice e dice una parola della quale non è sicura e sottolinea anche il fatto che non ne è sicura.

3.10 La telecamera si sposta.

4.20 C traduce una parola che D dice in inglese.

E ed F

Commento dopo l'ascolto

Ho assegnato a E il punteggio quattro e a F il punteggio due. Allora, E mi sembra che esponga la propria parte in maniera chiara e ... procede per punti in sequenza, anche abbastanza ordinato, quindi; anche durante la fase di interazione mi sembra che mantenga e ceda il turno in maniera corretta; manca un po' di disinvoltura e di fluidità comunicativa e quindi si avverte un po' di rigidità nell'esposizione e F ... ehm ..., invece, sembra molto insicuro e forse anche un po' agitato, ha un forte accento, direi brasiliano, che interferisce pesantemente con la corretta pronuncia delle parole e quindi non sempre si capisce esattamente ciò che sta dicendo. Lui sembra comprendere il flusso di interazione ma non riesce a gestirlo attivamente in modo convincente e infatti si blocca in una o due occasioni; si avverte la meccanicità di quanto dice e il risultato finale è quello di un interlocutore che non riesce a essere spontaneo o pertinente e dunque efficace nell'interazione. ... Ehm ... in generale l'audio della registrazione non è del tutto chiaro, ci sono molti rumori di fondo, c'è un ... si sente il fruscio dei registratori, c'è un forte rimbombo nella stanza, quindi elementi che sporcano l'acustica e disturbano l'ascolto dell'interazione dei candidati. ... Ehm ... la conduzione da parte del ... della esaminatrice è adeguata, nei momenti di incertezza dei candidati lei interviene guidandoli.

Commento dopo il video

Dunque, confermo il punteggio che assegna quattro a E e due a F; nel video si vede chiaramente come i candidati affrontino lo scambio comunicativo; allora, nessuno dei due è particolarmente rilassato o disinvolto nell'esposizione, ma E è ... sembra più sicuro di sé, ha elaborato una scaletta che legge in modo chiaro e senza incertezze. Inoltre, nell'interazione E si rivolge a F sia come postura che come contatto visivo, perché lo guarda mentre parla e anche con le mani

accompagna la gestione dei turni di conversazione: quindi, ad esempio, quando vuole che il ... l'interlocutore prenda la parola, E fa ... sembra fare un cenno con la mano. F, invece, appare molto meno deciso, sembra completare la propria scaletta, perché scrive all'inizio dell'interazione, e quindi sembra anche nervoso; ascolta l'interlocutore, però quando è lui a parlare, quando è F che parla, ... ehm ... lui non è più in contatto poi con l'interlocutore, non lo guarda più, ma guarda in realtà ... i fogli; inoltre, in due occasioni fallisce l'atto comunicativo perché si blocca, si scusa e si rivolge alla ... all'esaminatrice, scusandosi appunto. ... Ehm ..., come osservazioni generali, si nota che la telecamera riprenda, riprende solo E e ... e F è ripreso, ma di tre quarti, quindi, diciamo la ripresa frontale è soltanto su un candidato, su E.

Commento durante il video

Fra 1.47 e 1.59 F scrive mentre legge (...?) la sua scaletta.

2.26 E prende il turno di conversazione, ma per i primi ... per i primi secondi è molto poco chiaro, non si capisce bene cosa voglia dire e poi ... invece riesce ... a essere più, appunto, efficace comunicativamente.

3.11 L'insegnante con un movimento della penna interrompe E a metà frase per lasciare il turno a F.

4.01 F si scusa, la prima volta.

5.03 F si rivolge nuovamente all'esaminatrice scusandosi.

5.38 Sembra che E voglia ... dire qualcosa a F ma poi non lo fa.

5.46 E detta il tempo al compagno con lo sguardo e con il gesto della mano.

5.58 È l'esaminatrice che dà il turno di parola a F.

G e H

Commento dopo l'ascolto

Assegno a G il punteggio quattro e a H il punteggio tre. Allora, G espone le sue scelte in modo quasi sempre chiaro, eh..anche se esita, ha delle incertezze, però trasmette a chi ascolta il prodursi di un ragionamento, tiene il turno di parola per un tempo ragionevole e interviene ... quando non è chiaro il messaggio di H. H,

invece, è maggiormente fluente e veloce, però è anche molto meno naturale; ci sono due aspetti che mi hanno convinto ad assegnarle un punteggio un pochino più basso: il primo è che tiene molto a lungo il turno di parola e interrompe anche G, perché sembra avere un'urgenza di completare la sua parte o di svolgerla comunque secondo quanto le è richiesto e quindi non si amalgama molto con l'interlocutore; e il secondo è che in un paio di occasioni, soprattutto verso la fine, non motiva adeguatamente ciò che sostiene, ... ehm ... la registrazione è molto disturbata da rumori di fondo, che sono frequenti e anche fastidiosi.

Commento dopo il video

Dunque, confermo il punteggio dell'audio, quindi quattro a G e tre a H, e dall'osservazione del video mi pare di poter dire che G, pur meno spedito e fluente è maggiormente calato nell'interazione di quanto lo sia H, che invece sembra, appunto, preoccuparsi di svolgere correttamente la propria parte, però non trasmette efficacemente all'interlocutore le proprie motivazioni, mi sembra che rimanga molto distaccata, sia molto artificiale, è molto più artificiale dell'in- ... di G, insomma, la sua ... la sua resa comunicativa. E ... altre osservazioni generali ... mah, la telecamera si muove molto.

Commento durante il video

00.44 La telecamera si muove eccessivamente.

01.00 G si rivolge all'esaminatrice.

02.47 H interrompe la ... interrompe il ... l'interlocu- ... l'interlocutore.

03.49 Si intravedono le mani della esaminatrice, occupata in altre cose, sta sistemando dei fogli, non dà la sensazione forse di seguire ... la ... la conversazione.

04.28 Forte rumore di fondo che disturba la conversazione e infatti G si gira verso la telecamera.

06.20 C'è un intervento finale della esaminatrice che ... esorta i ... i due candidati a concludere.

I ed L

Commento dopo l'ascolto

Allora, ho assegnato a entrambe le candidate il punteggio massimo, cioè cinque. ... Ehm ... I espone con una buona fluenza e velocità, la pronuncia è molto chiara e quindi il messaggio si segue facilmente, ... ehm ... non ci sono particolari esitazioni, se non quelle naturali del cambio di argomento e, inoltre, durante l'interazione mostra di saper interagire prontamente con ... con L e, quindi, appunto, riesce a ... ehm ... cambia idea e porta gli argomenti a favore della ... della posizione di L. L è molto naturale nell'esposizione, potrebbe essere una ragazza che vive da qualche tempo in Italia, perché mi pare di avvertire una pronuncia molto fluente e di chi è abituato a parlare molto in situazioni spontanee; fa esempi tratti dall'attualità e ... quindi ci mette molto del suo e anche durante l'interazione, pur se I ... pur se è I a interloquire maggiormente, però si sente che ... che lei è presente.

Commento dopo il video

Confermo il punteggio cinque per entrambe le candidate, senz'altro L è più disinvolta e naturale di I nell'esposizione, ma direi che comunque I svolge con successo i compiti comunicativi, perché non ha esitazioni, poi è anche la più presente durante l'interazione, rispetto alla ... all'altra candidata e cede e prende poi il turno di parola in modo appropriato; è sicuramente più impostata di L e lo si percepisce soprattutto nel video, nell'audio non ... non l'avevo percepito, però quest'aspetto comunque secondo me non disturba ... la resa comunicativa ... Ehm ... come aspetti generali, mah, la telecamera riprende frontalmente solo I, inizialmente la riprende di tre quarti poi si sposta e poi rimane fissa a riprendere I, anche durante il ... il turno di ... di L.

Commento durante il video

01.00 ... Ehm ... C'è il ... il cambio di ... di ... ripresa con la telecamera, quindi la telecamera gira per ... la s- ... l'aula, per la stanza e poi l'operatore si sposta.

04.28 L'esaminatrice fa cenno con la penna di proseguire nel confronto delle opinioni nell'interazione.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare tutte le istituzioni e le persone che mi hanno aiutato nella realizzazione della mia tesi.

Un primo ringraziamento lo devo alla Società Dante Alighieri, nella persona del Segretario generale, Alessandro Masi, per avere permesso la realizzazione di questo progetto. Uno speciale ringraziamento va poi ai centri certificatori di Milano e di Roma, nelle persone di Tiziana Fioramanti e Rossana Magnone, che hanno collaborato all'organizzazione e permesso le riprese video degli esami. Un sentito ringraziamento va, infine, ai colleghi del PLIDA per i costanti confronti in tema di valutazione e certificazione.

Ringrazio la *School of Education* dell'Università di Leicester, nella persona del suo direttore, Glenn Fulcher, che nel 2013 mi ha ospitato per un soggiorno di studio come *visiting scholar*.

Un sentito ringraziamento va a Francesco Di Paolo, Donato Sambugaro, Aurora Tomasi, Lorenzo Zanasi e agli studenti candidati agli esami, senza i quali non sarebbe stato possibile realizzare questa ricerca.

Desidero ricordare tutti coloro che mi hanno aiutato nella stesura della tesi con suggerimenti, critiche ed osservazioni o che hanno speso parte del proprio tempo per leggere e discutere con me le bozze del lavoro: a loro va la mia gratitudine, anche se a me spetta la responsabilità per ogni errore. Ringrazio, anzitutto, Carmel M. Coonan, supervisore di questa tesi, e poi, Jared Bernstein, Guido Benvenuto, Daniele D'Aguanno, Glenn Fulcher, Paola Giunchi, Giuseppe Patota, Lucilla Pizzoli e Paolo Torresan.

Un ringraziamento particolare va ai colleghi del dottorato per i confronti stimolanti di questi anni, in particolare Clelia, con cui ho condiviso pensieri, emozioni e l'amore per Venezia.

Vorrei infine ringraziare le persone a me più care: i miei amici, la mia famiglia, Chiara e Valerio.