

LA RIPETIZIONE PER FAR COMPRENDERE, ASSIMILARE E ANALIZZARE UN BRANO AUDIO: ASCOLTO RIPETUTO, SEGMENTATO/FRAMMENTATO, SALTELLANTE, IMMERSIVO, PUZZLE LINGUISTICO, DICTOGLOSS

di Paolo Torresan

ABSTRACT

In questo articolo riflettiamo su come una stessa strategia, la ripetizione, possa essere applicata a un brano audio in modi diversi e con finalità diverse, spaziando dalla comprensione all'assimilazione di routine linguistiche, passando per la riflessione linguistica.

In un senso più ampio, il nostro focus sulla strategia della ripetizione si inquadra in un ragionamento sulla flessibilità strategica, all'interno di una visione che vede il docente come un soggetto creativo, capace di sondare la struttura delle attività, per trovarvi elementi trasversali e, nei limiti del possibile, manipolabili (Torresan 2022).

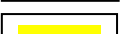
1. L'USO RIPETUTO DI BRANI AUDIO

Nei paragrafi che seguono presentiamo diverse attività che prevedono l'uso ripetuto di brani audio. Si distinguono le une dalle altre a seconda che

- la ripetizione si applichi su un testo esteso o su parti di esso
- riguardino la comprensione, l'assimilazione o l'analisi

Nella fig. 1 alla pagina che segue illustriamo le distinzioni.

Legenda

	comprensione
	assimilazione
	analisi

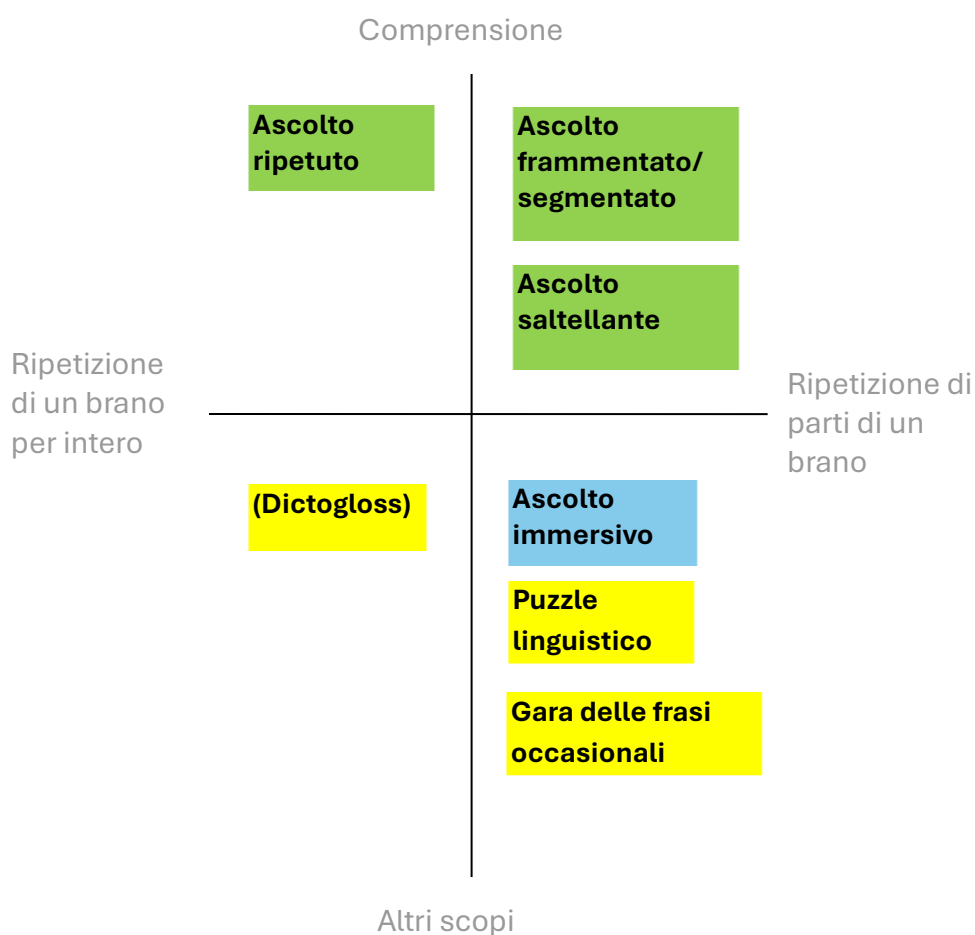


Fig. 1. Mappa delle tecniche che comportano la ripetizione di un brano audio

Nei paragrafi a seguire analizziamo prima le tecniche finalizzate alla comprensione (*ascolto autentico*, *ascolto frammentato/segmentato*, *ascolto saltellante*), per poi concentrarci sulle quella che punta all'assimilazione (*ascolto*

immersivo) e, da ultime, su quelle che concernono l'analisi (*puzzle linguistico, gara delle frasi occasionali, dictogloss*)¹.

1.1. RIPETIZIONE PER COMPRENDERE

Ascoltare un testo in un'altra lingua è un'operazione complessa. Lo studente si crea una mappa dei significati affidandosi, in primo luogo, alla *decodificazione*, ovvero alla capacità di riconoscere unità lessicali all'interno del flusso sonoro.

Tale processo è potenziato grazie alla somministrazione ripetuta dell'audio: una volta automatizzato il riconoscimento di alcune unità sintagmatiche, l'attenzione si concentra sui punti rimasti indistinti all'orecchio, potendo contare peraltro sugli indizi cotestuali e contestuali: il risultato è che la misura del compreso si allarga (Field 1983). Dobbiamo immaginare l'impresa simile al guado un territorio paludoso: agli inizi l'occhio è in grado di vedere solo una serie di barene; successivamente lo sguardo si fa più nitido: a mano a mano che attraversa, l'esploratore scopre altre aree percorribili.

Da un punto di vista metacognitivo, è importante che l'allievo abbia la consapevolezza del fatto che più ascolta, più comprende: questa scoperta è la chiave di un apprendimento responsabile e autoregolato (Vandergrift, Goh 2012).

Nella maggior parte dei manuali l'esposizione ripetuta del testo, che si estende oltre il paio di ascolti, non è molto praticata. Da parte dell'editoria si presume in genere che gli strumenti di verifica posti a corredo dei brani (*esercizi a scelta multipla, tabelle, riordini, abbinamenti, quesiti aperti, vero/falso*) siano più che sufficienti a esercitare l'abilità, come del resto avviene nelle prove certificatorie.

Ci sono però tre ordini di problemi in questa assunzione:

- a differenza della certificazione (o di qualsiasi prova di profitto), che valuta i prodotti, la didattica può puntare al potenziamento dei processi, al fine di favorire l'autonomia dell'apprendente. Allo stesso modo in cui in palestra i vari attrezzi permettono di rafforzare la muscolatura, l'aula può trasformarsi così in un luogo in cui si esercitano le abilità, perfezionandole
- nell'ipotesi di un testo calibrato, due ascolti non permettono che il processo di decodifica si sviluppi come dovrebbe. Ascoltare è molto più complesso che leggere; nei primi due ascolti l'attenzione è tesa ad una ricognizione generale

¹ La ripetizione che il *dictogloss* comporta è limitata (per questo nello schema il nome è riportato tra parentesi): gli studenti sono esposti al brano solo un paio di volte, meno di quanto non siano esposti nelle altre tecniche.

- gli esercizi a corredo del testo hanno una doppia funzione: verificano e facilitano la comprensione orale. La *facilitano* nella misura in cui mettono in evidenza nodi informativi su cui l'attenzione dello studente è diretta; la *verificano* nella misura in cui costituiscono, pur se implicitamente, una misura di quanto compreso. Il rischio maggiore, da un punto di vista educativo, è che questi strumenti illudano lo studente di comprendere un messaggio in lingua. In realtà guidano a decodificazioni prestabilite, restituendo un'idea spesso superficiale di quanto uno sia in grado di comprendere un testo.

Poste queste premesse, condividiamo tre tecniche che fanno leva sulla comprensione profonda di un testo e che inducono ad una esposizione multipla del brano (*ascolto ripetuto, ascolto segmentato/frammentato, ascolto saltellante*).

1.1.1. L'ASCOLTO RIPETUTO

Cristopher Humphris, al quale si deve l'impostazione del modello di formazione elaborato presso la Dilit International House (Roma), soleva anteporsi a Stephen Krashen in merito alla questione dell'input: anziché comprensibile (come argomentava Krashen), per Humphris l'input dev'essere autentico, ricco cioè di forme, pronte ad essere esplorate liberamente dallo studente (Humphris 1990).

Su un fatto ad ogni modo i due convergono: *l'ostensione ripetuta giova all'interpretazione dei significati* (Humphris 1991, 1993a, 1993b; Krashen 1996). Una pratica del genere sottende una concezione tridimensionale della comprensione, tale per cui più si riascolta/rilegge un testo, più lo si comprende. Con i brani audio questo è ancor più evidente, dal momento che lo studente è impegnato in un processo di *parsing* (di segmentazione sintattica) che non si dà con la lingua scritta: con l'orale non si sa effettivamente dove iniziano e dove finiscono le parole.

Una collega di Krashen, Victoria Rodrigo, ha quantificato l'aumento di comprensione durante l'esposizione ripetuta per quattro volte di uno stesso brano audio in una classe di spagnolo LS (2017). Osservando la medesima metodologia di ricerca, noi pure abbiamo avviato uno studio analogo con gruppi di apprendenti di italiano LS (Torresan, Fasura 2020). Sia l'indagine di Rodrigo che la nostra confermano che l'ascolto esteso per quattro volte porta a un incremento significativo della comprensione. Nel nostro studio in particolare, seguendo una pratica invalsa nella Dilit IH (Humphris 1990), a partire dal secondo ascolto abbiamo chiesto che gli allievi si confrontassero tra loro (con compagni via via diversi, ad ogni nuova ostensione) sui contenuti trasmessi dall'audio. A beneficiare della ripetizione-

condivisione sono stati soprattutto gli apprendenti meno abili, i quali, avendo potuto contare sull'appoggio dei più abili, hanno visto aumentare di molto la loro comprensione.

L'ascolto ripetuto, va precisato, non prevede un intervento esterno del docente né il supporto di strumenti di facilitazione/verifica. Nemmeno una fase di preascolto è contemplata: gli studenti entrano direttamente in contatto con il testo. A detta di Humphris, qualsiasi attività esterna eterodiretta rischierebbe di depotenziare l'appropriazione personale dei significati; verrebbe meno cioè la possibilità che l'apprendente riesca a dire, alla fine: "Ce l'ho fatta io, con le mie forze" (Humphris 1991, 1993a, 1993b).

La *motivazione* all'ascolto è concepita, così, non tanto come un evento che si dà all'inizio del percorso (così come spesso vengono concepite le attività di preascolto; cfr. Balboni 2002), quanto come un fenomeno che si genera a poco a poco durante l'ascolto stesso: lo studente vede che riesce a comprendere di più, e ciò rafforza l'*effectance* (Harter 1978) e l'autoefficacia (Bandura 1977, 1997): vale a dire, sintetizzando i due concetti, la sensazione di potercela fare da solo.

Nella fig. 2 riportiamo una schematizzazione dell'*ascolto ripetuto*. La spirale che ritorna su se stessa simboleggia la replica dell'audizione.

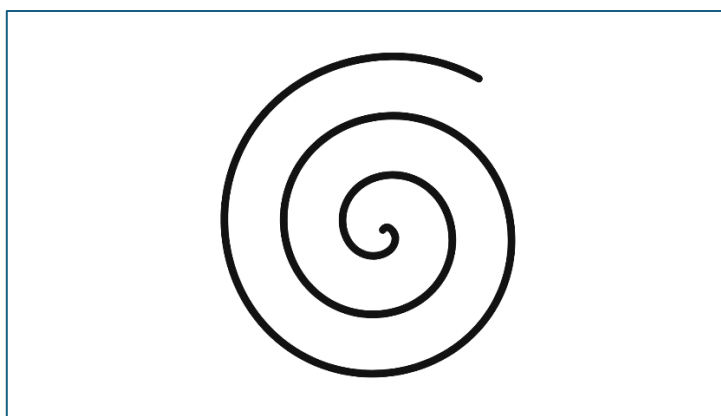


Fig. 2. *L'ascolto ripetuto*

La tecnica è applicata sistematicamente nel manuale di italiano a stranieri *Volare*, pubblicato dalla stessa Dilit IH (Catizone, Humphris, Micarelli 1997; Catizone, Humphris 1999).

1.1.2. L'ASCOLTO SEGMENTATO/FRAMMENTATO

La tecnica dell'*ascolto segmentato/frammentato* è inedita; è stata da noi concepita e praticata in classi di diverso livello, sia in contesto LS che in contesto L2.

Alla pari dell'*ascolto ripetuto*, ha lo scopo di sviluppare l'abilità di comprensione, senza esercizi extra di supporto.

La differenza tra *ascolto ripetuto* e *ascolto segmentato/frammentato* è presto detta: mentre nell'*ascolto ripetuto* la comprensione poggia solidamente sulle inferenze (cotestuali e contestuali) e si applica su un intero testo, nell'*ascolto segmentato/frammentato* il *focus* è soprattutto sui processi decodificatori e si applica su pezzi isolati di discorso (frammenti o segmenti, appunto).

La doppia denominazione (*segmentato/frammentato*) indica due possibilità:

- parliamo di *ascolto segmentato* quando gli estratti vengono presentati in ordine progressivo (con una maggiore facilità di ricostruzione dei significati da parte dell'allievo)
- parliamo di *ascolto frammentato*, invece, quando sono presentati in ordine non progressivo.

La tecnica prevede, a monte, delle operazioni di *audio-editing* (facilmente eseguibili con *software freeware*, come Audacity). Il docente sceglie segmenti di breve durata e di media difficoltà, distribuiti nel testo; ciascuno viene fatto ascoltare per tre volte. L'idea di fondo è che la decodifica sia agevolata per via della brevità dei segmenti.

Nelle nostre sperimentazioni, lo studente, a seguito dell'*ascolto ripetuto* per tre volte di ogni frammento, si è confrontato con un compagno, allo stesso modo dell'*ascolto ripetuto*. Inoltre, abbiamo previsto un ascolto riepilogativo dei frammenti, prima dell'ostensione del brano per intero.

Nella fig. 3, *infra*, illustriamo un *ascolto segmentato* che poggia su una doppia serie di elementi. Il primo ordine di spirali in alto indica quattro segmenti fatti ascoltare ciascuno per tre volte; il secondo ordine, altri quattro segmenti fatti ascoltare successivamente per tre volte; il segmento in basso rappresenta il brano per intero somministrato alla fine (i punti rappresentano la posizione dei segmenti all'interno del brano integrale).

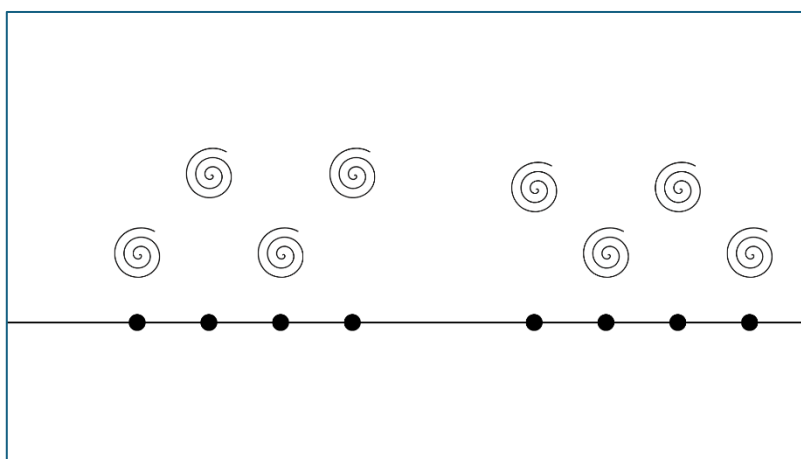


Fig. 3. *L'ascolto segmentato*

Il lettore può accedere a un esempio di *ascolto segmentato* nella *home* del numero della rivista. L'esercizio è stato ricavato da un brano audio di livello B1, facente parte di un pacchetto di prove di comprensione somministrate in sede di Esame di Maturità in Austria; l'autorizzazione alla pubblicazione ci è stata concessa dal Ministero austriaco dell'Istruzione, a cui vanno i nostri ringraziamenti². La tabella 1 illustra la sequenza dei brani da presentare agli studenti.

[1. Prima serie dei segmenti audio]
[2. Ascolto riepilogativo della prima serie]
[3. Seconda serie dei segmenti audio]
[4. Ascolto riepilogativo della seconda serie]
[5. Versione integrale del brano audio]

Tab. 1. *Descrizione dei file audio allegati*
(reperibili nella *home* del numero)

² I *link* alla prova originale (incastro di sintagmi con intruso) sono i seguenti:

- https://aufgabenpool.at/srdp_lfs/aufgaben/2091/50243_ITA_MM_HO_AU.pdf (testo scritto)
- https://aufgabenpool.at/srdp_lfs/aufgaben/2091/50243_ITA_MM_B1_SF.mp3 (file audio).

1.1.3. L'ASCOLTO SALTELLANTE

L'*ascolto saltellante* prevede l'ostensione di brevi segmenti progressivi scelti in modo aleatorio. Non è richiesta alcuna operazione di *audio-editing*: il docente sceglie al momento, in classe, quali pezzi far ascoltare posizionandosi con il cursore in un punto preciso del *file*; ad un secondo ascolto sceglie altri pezzi, che possono comprendere in parte o del tutto i segmenti presentati prima, e così via. L'idea è che così facendo, l'ascoltatore si crei una rappresentazione che si arricchisce un po' alla volta. La segmentazione, come nella tecnica precedente, ha lo scopo di ridurre il carico nella memoria di lavoro.

1.2. RIPETERE PER ASSIMILARE: L'ASCOLTO IMMERSIVO

L'*ascolto immersivo* non è finalizzato alla comprensione. Ciò che viene presentato agli studenti non è un audio *ex novo*; piuttosto si tratta del *collage* di enunciati attinti da testi che sono stati compresi durante un'unità (Naddeo, Orlandino 2019). Alcuni enunciati sono replicati più e più volte all'interno della traccia, nella forma di un riverbero sonoro, accompagnati da una musica di sottofondo. Il fatto che il brano sia accompagnato da una musica di sottofondo e che vi sia l'effetto eco vale a indurre uno stato di rilassamento e a favorire così la memorizzazione (Naddeo, Orlandino 2019; Bassanello 2021). L'idea è che l'apprendente si "immerga" nella lingua, acquisendola.

La pratica riprende un'altra tecnica dilitiana: l'*ascolto rilassato* (brano audio accompagnato da musica di sottofondo, ascoltato in un ambiente con luce soffusa e con la pagina aperta del libro su un'immagine della natura), a sua volta ispirato alla Suggestopedia (Catizone, Humphris, Micarelli 1997; Catizone, Humphris 1999).

Potremmo paragonare l'*ascolto immersivo* a una sorta di digestivo. Così come un amaro è bevuto alla fine di un pasto per facilitare il metabolismo, così l'*ascolto immersivo* facilita la fluenza nell'ascolto, permettendo che l'ascoltatore assimili suoni, funzioni, lessico.

Semmai un insegnante volesse confezionare un *ascolto immersivo* da sé, è richiesta comunque un'elevata competenza tecnica.

Lo schema alla fig. 4, *infra*, illustra l'attività. Il tratteggio indica la finalità extra-comprensione; la linea che ritorna su di sé in alcuni punti rappresenta la ripetizione localizzata.

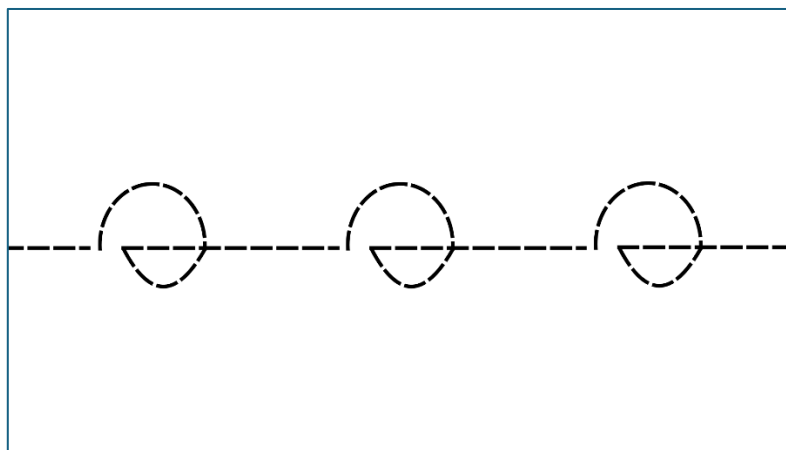


Fig. 4. *L'ascolto immersivo*

Sul sito di Alma Edizioni si può accedere, tramite *password*, alle tracce di *ascolto immersivo* allegate al manuale *Dieci lezioni di italiano* (Naddeo, Orlandino 2019).

1.3. RIPETERE PER ANALIZZARE

La ripetizione di estratti di brani già compresi (*puzzle linguistico* e *gara delle frasi occasionali*) o di un brevissimo brano relativamente accessibile (*dictogloss*) ha lo scopo di promuovere processi di *noticing*, ovvero della presa di coscienza di alcune regole inerenti la grammatica, il lessico, la fonologia, la prosodia, la pragmatica, l'organizzazione del discorso, *routine* conversazionali.

1.3.1. PUZZLE LINGUISTICO

Il *puzzle linguistico* prevede l'ascolto ripetuto di un estratto (quindici secondi circa) di un brano precedentemente compreso, al fine di trascriverlo (Catizone, Humphris, Micarelli 1997; Catizone, Humphris 1999; Ripamonti 2021). Il lavoro è individuale; segue un confronto a coppie, al termine del quale, allo scopo di illuminare le zone rimaste opache, interviene l'insegnante. Questi può chiedere gli siano riferiti i punti rimasti oscuri: provvederà a trascrivere alla lavagna il contorno testuale (parole che procedono e parole che seguono il nodo), per poi guidare gli apprendenti alla soluzione, attraverso un ragionamento euristico (Catizone, Humphris, Micarelli 1997; Catizone, Humphris 1999).

L'attività può prevedere forme di facilitazione come nell'esempio che segue: oltre alle parole estreme, è fornito anche un sintagma intermedio.

 **13** **Esercizio**

*Ascolta molte volte questa parte del dialogo e trascrivi tutto quello che viene detto.
Quando non riesci più ad andare avanti lavora con un compagno.*

Gli americani, _____
_____ e lo dichiaravano,

_____ nord.

Fig. 5. Esempio di puzzle linguistico (tratta da De Giuli et. al. 2008: 38)

Dicevamo che lo scopo è la decodifica totale, vale a dire – con l'uso di una metafora visiva – una scannerizzazione completa dell'estratto. L'idea è che, così agendo, si innescino delle riflessioni grammaticali: laddove l'orecchio non arriva, gli apprendenti mettono in atto le loro conoscenze linguistiche; ciascuno dovrà decidere, per esempio, se la parola che non riesce a cogliere è un aggettivo o un avverbio, se in quel punto vi è una preposizione semplice o una articolata, se quel tal sostantivo è maschile o femminile, e così via.

L'attività stimola processi di ordine comparativo (*gap noticing*): lo studente confronta le sue ipotesi con il modo in cui il messaggio è stato effettivamente espresso. La percezione di questo scarto (*gap*) gioca un ruolo importante nei processi di acquisizione, dal momento che consente di ristrutturare l'interlingua (Thornbury 1997; Torresan, Della Valle 2013). Per via dello sforzo cognitivo impiegato nella ricostruzione, il ricordo si fissa in memoria in maniera più stabile (Robinson 1995).

Nella fig. 6, *infra*, abbiamo schematizzato il *puzzle linguistico* nella forma di un reticolato che si staglia nel mezzo di una spirale, mentre all'esterno si estende una linea tratteggiata (il tratteggio indica che il brano da cui è stato ricavato il passaggio è già stato compreso). La porzione di testo oggetto di analisi viene fatta ascoltare molte volte (la spirale); grazie all'aiuto dei compagni e all'intervento del docente, lo studente riesce a trascriverlo, disponendo alla fine di una mappa esatta (il reticolato rappresenta, appunto, la mappa che emerge).

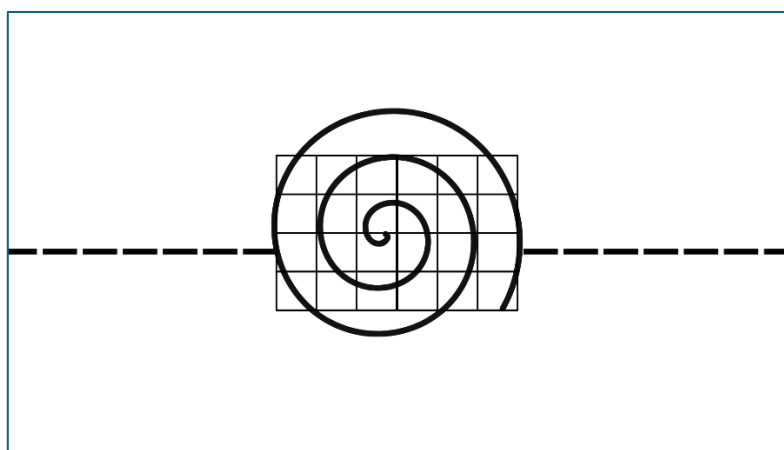


Fig. 6. *Il puzzle linguistico*

1.3.2. GARA DELLE FRASI OCCASIONALI

La gara delle frasi occasionali è una tecnica dilitiana dal carattere ludico (Catizone, Humphris 1999), innestata su un *format* dell'apprendimento cooperativo, chiamato *teste numerate insieme* (Kagan 1992).

Gli studenti sono divisi in due squadre; a ciascun membro corrisponde un numero. Il primo enunciato viene fatto ascoltare per tre volte; il primo studente della prima squadra si reca alla lavagna e, con l'aiuto dei compagni, trascrive l'enunciato. L'insegnante fa sapere se la resa è corretta o meno. Se è corretta, viene assegnato un punto alla squadra; se non è corretta, il turno passa all'altra squadra, che a sua volta potrà ottenere un punto qualora, attraverso il suo rappresentante, ricostruisca correttamente l'enunciato (in caso contrario, il turno passa di nuovo alla prima squadra). Solo come *ultima ratio*, laddove il lavoro si blocchi, l'insegnante può indicare il numero di errori, facilitando così il compito.

A differenza del *puzzle linguistico*, gli studenti non scrivono la loro versione: è negoziata a voce tra loro, prima che il rappresentante si rechi alla lavagna. Ciò, da un lato, è giustificato dalla brevità del campione di lingua (più contenuto rispetto a quello utilizzato nel *puzzle linguistico*), dall'altro tende a stimolare la cooperazione tra i membri della squadra.

1.3.3. IL DICTOGLOSS

La tecnica è applicata a un brevissimo brano presentato *ex novo*, relativamente accessibile in rapporto al livello medio di competenza della classe. Il testo viene letto dal docente solo due volte, a velocità naturale. Al termine della seconda lettura, lo studente scrive le parole di cui si ricorda; poi, con l'aiuto dei compagni, tenta di ripristinare la versione originale. Alla fine, un portavoce della classe trascrive il testo ricostruito alla lavagna, che viene messo a confronto con la versione originale (Wajnryb 1986, 1988, 1990; per una rassegna completa degli studi, cfr. Vasiljevic 2010). Anche in questo caso sono promossi ragionamenti di tipo euristico e analisi di tipo comparativo (*gap noticing*).

Si può chiedere agli allievi di non scrivere e di negoziare la ricostruzione solo a voce, come avviene nel *puzzle linguistico*; in tal caso, le ipotesi vengono continuamente ripetute, e si stimola una correzione a livello fonologico e prosodico.

Per agevolare il compito, inoltre, si può optare per una versione facilitata (Rinvulcri 1984: 77). Dopo aver preso nota di qualche parola qua e là, gli studenti ricevono un foglio con riportati alcuni elementi presenti nel brano (per esempio, i verbi). Il carico di informazioni nella memoria a breve termine è così alleggerito, e gli apprendenti si possono concentrare maggiormente su questioni di tipo sintattico.

2. CONCLUSIONI

Un brano audio può essere fatto riascoltare più e più volte, secondo scopi diversi.

Un docente può indurre gli allievi a riascoltare l'audio integralmente, considerando che, così facendo, la decodifica, e quindi la comprensione, aumenta, grazie al concorso di strategie inferenziali, di tipo cotestuale e contestuale. È il caso dell'*ascolto ripetuto*.

Nell'*ascolto frammentato/segmentato*, pure orientato alla comprensione, la ripetizione investe pezzi di discorso, fatti ascoltare ciascuno per tre volte, prima di esibire l'audio per intero. La direzione dell'*ascolto frammentato/segmentato* è contraria rispetto a quella dell'*ascolto ripetuto* – anziché concentrarsi sul tutto per discriminare le parti, si mettono a fuoco le parti per giungere al tutto. Similissimo all'*ascolto frammentato/segmentato* è l'*ascolto saltellante*: in questo caso i segmenti sono scelti aleatoriamente dal docente, in classe.

L'*ascolto immersivo* non ha lo scopo di allenare lo studente alla comprensione; vale piuttosto a far memorizzare espressioni, presenti in testi già compresi, fatte ascoltare in modalità *loop*, come una sorta di mantra.

Infine, abbiamo tecniche trascrittive finalizzate all'analisi linguistica: l'allievo è tenuto trascrivere un estratto (*puzzle linguistico* e la *gara delle frasi occasionali*) o un breve messaggio per intero (*dictogloss*), fatti ascoltare numerose volte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI, P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- BANDURA, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change", *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York.
- BASSANELLO, I. G. (2021), "L'ascolto immersivo© con studenti di italiano LS di livello A: esperienze e risultati con adulti francofoni", *Italiano Lingua Due*, 2, 714-725
<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/17165/15119/51405>>
- CATIZONE, P.; HUMPHRIS, C. (1999), *Volare 3. Guida per l'insegnante*, Alpha-beta/Dilit, Bolzano/Roma.
- CATIZONE, P.; HUMPHRIS C.; MICARELLI, L. (1997) *Volare 1. Guida per l'insegnante*, Alpha-beta/Dilit, Bolzano/Roma.
- DE GIULI, A.; GUASTALLA, C.; NADDEO, C. M. (2008), *Magari! Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato*, Alma, Firenze.
- FIELD, J. (2008), *Listening in the Language Classroom*, CUP, Cambridge.
- HARTER, S. (1978), "Effectance Motivation Reconsidered: Toward a Developmental Model", *Human Development*, 21, 34-64.
- HUMPHRIS, C. (1990), "Input comprensibile o input autentico", *Bollettino Dilit*, 2
<www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/input-comprensibile-input-autentico/>
- HUMPHRIS, C. (1991), "Ascolto autentico: basta con i fogli lavoro", *Bollettino Dilit*, 2
<www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/ascolto-autentico-basta-fogli-lavoro>.

- HUMPHRIS, C. (1993a), "L'ora di ascolto", in Id. (ed.), *V° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Dilit, Roma <www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/introduzione-allascolto-autentico>
- HUMPHRIS, C. (1993b), "Che significa capire?", in Id. (ed.), *V° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Dilit, Roma <www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/lora-di-ascolto>
- KAGAN, S. (1992), *Cooperative Learning*, Resources for Teachers Inc., San Juan Capistrano, CA.
- KRASHEN, S. (1996), "The Case for Narrow Listening", *System*, 24, 1, 97-100.
- NADDEO C. M., ORLANDINO E. (2019), *Dieci lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri*, Alma, Firenze.
- RINVOLUCRI, M. (1984), *Grammar Games*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RIPAMONTI, F. (2021), "Puzzle linguistico e lingua autentica: una proposta didattica per l'ascolto di una canzone in una varietà sub-standard a studenti di italiano LS", *Italiano Lingua Due*, 1, 950-965.
- ROBINSON, P. (1995), "Attention, Memory and the «Noticing» Hypothesis", *Language Learning*, 45, 283-331.
- RODRIGO, V. (2017), "Quantifying Comprehension Gains after Repeated Listening by Students of Spanish with Different Listening Ability: An Exploratory Study", *Journal of Spanish Language Teaching*, 4, 1, 35-48.
doi: 10.1080/23247797.2017.1315260
- THORNBURY, S. (1997), "Reformulation and Reconstruction: Tasks that Promote Noticing", *ELT Journal*, 51, 4, 326-334.
- TORRESAN, P. (2022), *Un alfabeto di 73 lettere. Strategie didattiche per l'educazione linguistica*, Pearson, Milano.
- TORRESAN, P.; DELLA VALLE, F. (2013), *Il noticing comparativo*, Lincom, Monaco.
- TORRESAN, P.; FASURA, V. (2020), "Indagine sull'ascolto ripetuto", *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7, 2, 70-111.
<http://www.e-journall.org/wp-content/uploads/Torresan_Fasura_7.2.pdf>
doi: <http://doi.org/10.21283/2376905X.12.205>

- VANDERGRIFF, L.; GOH, C. (2012), *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, Routledge, New York.
- VASILJEVIC, Z. (2010), "Dictogloss as An Interactive Method of Teaching Listening Comprehension to L2 Learners", *English Language Teaching*, 3, 1, 41-52 <<http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/5212>>.
- WAJNRYB, R. (1986), *Grammar Workout: The Dictogloss Approach*, Melting Pot Press Sidney.
- WAJNRYB, R. (1988), *Grammar Workout 2: The Dictogloss Approach*, Melting Pot Press Sidney.
- WAJNRYB, R. (1990), *Grammar Dictation*, Oxford University Press, Oxford.